

**DIE INSTITUSIONALISERING VAN 'N PRIMêRE
SKOOLKURRIKULUM - 'N MODULêRE BENADERING**

C.R. VAN DER MERWE

B.PRIM (ED.) B.ED.

**Tesis in Didaktiek ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die
vereistes vir die graad van**



MAGISTER IN DIE OPVOEDKUNDE

aan die

DEPARTEMENT DIDAKTIEK

UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH

**Studieleier: DR. M. HANEKOM
Medestudieleier: DR. A.E. CARL
Stellenbosch
Maart 1992**

VERKLARING

Ek die ondergetekende verklaar hiermee dat die werk in hierdie tesis vervat, my eie oorspronklike werk is wat nog nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige ander Universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê is nie.

..18 Februarie 1992

Datum

OPSOMMING

In hierdie studie is daar gepoog om vas te stel wat nodig is om 'n primêre skoolkurrikulum deel van die praktyk te maak.

Daar is waarskynlik velerlei wyses waarop die skoolkurrikulum deel gemaak kan word van die praktyk, maar vir die doeleindes van hierdie studie is daar op 'n modulêre benadering gefokus. Die modulêre kurrikulumbenadering vertoon geen vreemde komponente nie, trouens, doelstellingformulering, inhoudseleksie, doelwitformulering, die seleksie van onderwysmetodes en onderwysmedia, leerdergerigte asook kurrikulumevaluering vorm die basis daarvan. Een voorvereiste vir die institusionalisering van 'n skoolkurrikulum is dat die skool 'n kurrikulumbenadering wat by sy behoeftes pas, moet ontwikkel. Hiervoor is die proses van kurrikulumontwikkeling noodsaaklik.

Kurrikulumontwikkeling het effektiewer onderrig en leer ten doel en sluit sekere prominente fases, te wete ontwerp-, disseminering-, implementering- en evalueringsfases op verskeie kurrikuleringsvlakke in. Op die terrein van die primêre skool behels die makrovlak kurrikuleringshandelinge deur veral die skoolhoof, die kurrikulumkoördineerder en die kurrikulumspan. Die mesovlak sluit kurrikuleringshandelinge deur veral die standaard- en vakhoofde in, terwyl die onderwyser en sy leerders by mikrovlakkurrikulering betrokke is. Elke kurrikulumfase toon raakpunte op al die kurrikuleringsvlakke en word breedvoerig in hierdie studie toegelig. Betrokkenheid by die proses van kurrikulumontwikkeling word deurgaans beklemtoon en onderwyserinspraak op al die kurrikuleringsvlakke word aangemoedig. Dit blyk ook baie duidelik uit hierdie studie dat kurrikulumontwikkeling, hetsy deur middel van 'n modulêre of enige ander kurrikulumbenadering, 'n proses is wat deur mense en nie aan mense nie, gedoen word.

Die effek wat kurrikulumontwikkeling behoort te hê, is onder andere doeltreffender onderrig in die klaskamer. Om dit te bewerkstellig, behoort die kurrikulum bestuur te word deur verskeie funksionariese. Een van die essensiële bestuursfunksies in die proses van kurrikulumontwikkeling is die skep van 'n geskikte klimaat aangesien vernuwing normaalweg gepaard gaan met weerstand. Wanneer vernuwing egter stabiliseer, en die kurrikulum welliswaar deel word van die instituut, kan daar sprake wees van kurrikuluminstitutionalisering.

Enkele faktore kan egter die institusionalisering van 'n skoolkurrikulum beïnvloed en in sommige gevalle die sukses daarvan belemmer: Indien sekere strukture en funksionaries in die skoolinstituut ontbreek, sal kommunikasie tussen die onderskeie kurrikuleringsvlakke nie bewerkstellig kan word nie. Onderwysers beskik ook nie oor so baie tyd om te kurrikuleer nie, aangesien hulle betrokke is by kurrikulêre en ko-kurrikulêre aktiwiteite. Somtyds ervaar skole 'n hoë mate van personeelwisseling, wat meebring dat indiensopleiding ten opsigte van die betrokke kurrikulumbenadering wat in die skool gevolg word, onontbeerlik is. Enige vernuwing hou vir baie persone (om verskeie redes) skynbaar 'n bedreiging in en is hulle dus teen enige innovasie gekant. Tydens die institusionalisering van 'n kurrikulum sal daar dus met hierdie vrese en gebrek aan sekuriteit rekening gehou moet word sodat dit oorkom kan word. Voorts sal 'n kurrikulumontwikkelingspoging wat rigiditeit tot gevolg kan hê onderwyserinisiatief demp. Daarom moet 'n kurrikulumbenadering wat die unieke onderrigstyle van onderwysers kan akkomodeer, gevolg word. Die effektiewe bestuur van enige instituut gaan gepaard met kontrolering en monitering sodat die effektiwiteit daarvan bepaal kan word. Die gebrek aan geldige kriteria sal egter hierdie evaluering bemoeilik. Etlike voorstelle om met hierdie faktore rekening te hou word in hierdie studie aan die leser voorgehou.

'n Skoolkurrikulum sal dus slegs suksesvol geïnstitusioneel kan word, as daar sprake is van effektiewe kurrikulumbestuur met behulp van 'n werkbare kurrikulumbenadering. Elke skool kan hierin slaag deur op sy eie, unieke wyse betrokke te raak by die proses van kurrikulumontwikkeling.

SUMMARY

In this study attempts have been made to determine what is necessary to make a primary school curriculum part of the practice.

There are probably many ways of making the school curriculum part of the practice but for the purposes of this study, the focus is placed on a modular curriculum approach. The modular curriculum approach displays no strange components. As a matter of fact, components like the formulation of goals, the selection of contents, the formulation of objectives, the selection of teaching methods and media as well as curriculum evaluation form the basis of this approach. A prerequisite for the institutionalisation of a school curriculum is that the school should develop an approach that suits its needs. For this reason, the process of curriculum development is required.

The aim of curriculum development is to improve teaching and learning. The process includes prominent phases namely curriculum design, dissemination, implementation and curriculum evaluation. These phases occur on different curriculum levels on the terrain of the school. On macro level it involves curriculum activities that are performed by the principal, the curriculum co-ordinator and the curriculum team. The meso level includes curriculum operations that are done by the standard and the subject heads, while the micro level entails activities by mainly the teacher and the learner. The curriculum phases occur on all the curriculum levels and is fully elucidated in this study. Involvement by the teachers in the process of curriculum development as well as teacher participation on all the curriculum levels is encouraged throughout this study. It is also very clear that curriculum development, whether it is implemented by means of the modular or any other approach should be implemented by people and not done to them.

One of the effects that curriculum development should have, is more efficient teaching in the classroom. To accomplish this, it is necessary to manage the curriculum with several functionaries. One of the most important managing tasks in the process of curriculum development is the establishment of a positive climate. It is often the case that resistance is caused whenever renewal is initiated. When however, renewal stabilises, the curriculum could be seen as institutionalised.

Certain factors can influence the institutionalisation of a school curriculum and in

some cases impede the success thereof: If structures and functionaries are lacking, it would be an impossible task to establish communication between the various curriculum levels. Another factor that needs to be considered is the fact that teachers do not have that much time available for curriculum development as they normally find themselves busy with curricular and co-curricular duties. It is often the case that schools experience staff changes which makes continuous in-service-training concerning curriculum development essential. Renewal normally leads to resistance and this should be dealt with as top priority. At all costs resistance amongst staff members should be overcome. A curriculum development attempt that causes rigidity can suppress teacher initiative. Therefore the curriculum approach that is followed in a school should be flexible to accommodate different teaching styles. The effective management of any institute involves evaluation activities to determine its effect. If valid criteria lack, the evaluation task would surely be hindered. Various ways of overcoming the above mentioned problems are suggested to the reader.

A school curriculum will only be successfully institutionalised if effective curriculum management by means of a workable curriculum approach is performed. Every school can succeed in doing so by becoming involved in the process of curriculum development in their own unique way.

DANKBETUIGINGS

Hiermee betuig ek my opregte dank en waardering teenoor:

- * Dr. M. Hanekom (studieleier) vir sy doelgerigte leiding, positiewe kommentaar en heldere insig wat die voltooiing van hierdie verhandeling 'n verrykende ervaring gemaak het.
- * Dr. A.E. Carl (mede-studieleier) wie se kundigheid op die terrein van kurrikulumontwikkeling van onskatbare waarde was.
- * Mnr. E. Ungerer (eksterne eksaminator) wie as ouer 'n waardevolle klankbord was waarteen die modulêre benadering voortdurend geëvalueer kon word.
- * Die lektore van die Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Stellenbosch, wat my tydens B.Prim.-studies voorsien het van 'n sterk, teoretiese kurrikuleringsagtergrond.
- * Mnr. A. d'l. Volschenk wie bygedra het om my die nodige blootstelling aan kurrikuleringspraktyke te gee.
- * Mnr. M.J. Franken, wat my studies met groot belangstelling gevolg en my telkens herversker het.
- * Die personeel van die Laerskool Gene Louw wat vir die afgelope vyf jaar so dinamies deelneem aan die proses van kurrikulering en vir my 'n waardevolle klankbord is.
- * My moeder, Freda van der Merwe, wat my onderwysloopbaan moontlik gemaak het.
- * My skoonouers, J.P.R. en M. Müller vir hulle motivering en finansiële ondersteuning.
- * Mev. E. Carl vir puik tikwerk.

- * Mev. Rose-Maré Kreuser van die Buro vir Universiteits- en Voortgesette Onderwys vir die tegniese versorging.
- * Ons Hemelse Vader, wat my 'n onwrikbare geloof in my saak gegee het.

Hierdie verhandeling is opgedra aan my eggenote, Heila, wat my oor so
baie jare getrou ondersteun en verstaan het.

INHOUDSOPGAWE

Bladsy

HOOFSTUK EEN

ORIËNTERENDE INLEIDING

1.1	INLEIDING	2
1.2	PROBLEEMSTELLING	3
1.3	DOELFORMULERING	4
1.3.1	Algemene Doelstelling	4
1.3.2	Besondere Doelstellings	5
1.4	TERMINOLOGIE EN BEGRIPSOMSKRYWING	5
1.4.1	Kurrikulumontwikkeling	5
1.4.2	Kurrikulering	6
1.4.3	Die modulêre kurrikulumbenadering	7
1.4.3.1	Modulering	7
1.4.3.2	Module	7
1.4.4	Kurrikulum	8
1.4.5	Vaksillabus	9
1.4.6	Vakkurrikulum	9
1.5	TERREINAFBAKENING VAN STUDIEVELD	9
1.6	NAVORSINGSMETODES EN DOELSTELLINGS VAN STUDIE	10

HOOFSTUK TWEE

ENKELE ESSENSIËLE FAKTORE BY DIE INSTITUSIONALISEIRNG VAN 'N KURRIKULUM

2.1	INLEIDING	12
2.2	MOONTLIKE STRUKTURE EN FUNKSIONARISSE VIR DIE INSTITUSIONALISERING VAN 'N KURRIKULUM	14
2.3	BESKIKBARE TYD VIR KURRIKULUMONTWIKKELING	16
2.3.1	Inleiding	16
2.3.2	Die kurrikulumontwikkelingspan	16
2.3.3	Die standerdgroep	17
2.3.4	Die vakspan	17
2.4	PERSONEELWISSELING	18
2.5	INNOVASIE EN VERANDERING	19
2.6	DIE ONDERRIGSTYLE VAN ONDERWYSERS	20

2.7	KRITERIA VIR DIE BEPALING VAN DIE EFFEKTIWITEIT VAN 'N KURRIKULUM IN DIE PRIMÊRE SKOOL	21
2.8	SINTESE	27

HOOFSTUK DRIE

'N MODULÊRE BENADERING TOT KURRIKULUMINSTITUSIONALISERING

3.1	INLEIDING	32
3.2	DIE PLEK VAN 'N SKOOLMISSIE	32
3.2.1	Rasionaal vir 'n skoolmissie	32
3.2.2	Beginsels vir onderwys in die primêre skool	33
3.3	DIE FORMULERING VAN DOELSTELLINGS	35
3.3.1	Die noodsaaklikheid van doelstellings vir die institusionalisering van 'n skoolkurrikulum	35
3.3.2	Tipes doelstellings en voorbeelde wat in die modulêre benadering tot die institusionalisering van 'n kurrikulum gebruik word	36
3.3.3	Riglyne in die formulering van doelstellings	37
3.3.3.1	Hiërargie van doelstellings	38
3.3.3.2	Formuleringsterreine vir die institusionalisering van 'n skoolkurrikulum	40
3.3.3.3	Klassifikasie van doelstellings	41
3.4	DIE SELEKSIE VAN INHOUDE	43
3.4.1	Onderskeid tussen kern- en leerinhoude	43
3.4.2	Kriteria vir die seleksie van leerinhoude	44
3.4.3	'n Verwysingsraamwerk vir die verantwoording van die seleksie van inhoude in die modulêre kurrikulumbenadering	46
3.4.3.1	Inleiding	46
3.4.3.2	Areas en elemente van leer	47
3.4.3.3	Transkurrikulêre faktore	47
3.4.4	Sintese	52
3.5	DIE ORDERING VAN LEERINHOUDE	54
3.5.1	Inleiding	54
3.5.2	Logiese ordeningsbeginsel	55
3.5.3	Die psigologiese ordeningsbeginsel	55
3.5.4	Die punktuele ordeningsbeginsel	55
3.5.5	Die spirale of konsentriese ordeningsbeginsel	56
3.5.6	Die analities-sintetiese ordeningsbeginsel	56
3.5.7	Simbiotiese ordeningsbeginsel	56
3.5.8	Die horisontale ordeningsbeginsel	56

3.6	DIE SKEP VAN LEERGELEENTHEDE	58
3.6.1	Inleiding	58
3.6.2	Die skep van leergeleentheid deur middel van doelwitformulering	58
3.6.3	Die rasionaal van doelwitte in die modulêre kurrikulumbenadering	59
3.6.3.1	Die doelwit skep leeraktiwiteit asook individualiseringsgeleentheid	59
3.6.3.2	Doelwitte bepaal onder andere lesstruktuur	60
3.6.3.3	Doelwitte skep ontmoetingsgeleentheid tussen ouer, kind en onderwyser	61
3.6.3.4	Singewing bring sinbeleving deur betrokkenheid by klasaktiwiteite	61
3.6.3.5	Doelwitte ondersteun die leerkrag in sy keuse van onderwysmetodes	62
3.6.3.6	Leergeleentheid en die keuse van onderwysmedia	63
3.6.3.7	Doelwitte toon 'n besondere verband met die keuse van evalueringstrategie	64
3.6.3.8	Doelwitte bevorder die kontinuïteit van kurrikulum-inhoud wanneer personeelwisseling plaasvind	65
3.6.4	Samevatting	66
3.7	DIE KEUSE VAN ONDERWYSMETODES	67
3.7.1	Inleiding	67
3.7.2	'n Verskeidenheid van pogings tot klassifikasie van metodes	67
3.7.2.1	Joyce en Weil	67
3.7.2.2	Cawood	69
3.7.2.3	Sintese	70
3.7.3	Samevatting	76
3.8	DIE ONTWERP EN/OF SELEKSIE VAN ONDERWYSMEDIA	76
3.8.1	Inleiding	76
3.8.2	'n Omskrywing van die konsep onderwysmedia	77
3.8.3	Die bydrae van media tot die onderrigleergebeure	78
3.8.4	Kriteria vir mediaseleksie	79
3.8.4.1	Die moduledoelwit	79
3.8.4.2	Eienskappe van leerlinge	81
3.8.4.3	Leerinhoud	81
3.8.4.4	Media-eienskappe	82
3.8.5	Samevatting	84
3.9	KURRIKULUMEVALUERING	85
3.9.1	Inleidende gedagtes	85

3.9.2	Die funksies van evaluering	85
3.9.2.1	Leerdergerigte evaluering	86
3.9.2.2	Kurrikulumgerigte evaluering	87
3.9.2.3	Verhelderende evaluering	89
3.9.3	Kriteria vir doeltreffende evaluering	89
3.9.3.1	Kontinuiteit	89
3.9.3.2	Geldigheid	89
3.9.3.3	Betrokkenheid	89
3.9.3.4	Omvangrykheid	90
3.9.3.5	Objektiwiteit	90
3.9.3.6	Evaluering moet demokratiserend wees	90
3.9.3.7	Evaluering behoort propedeuties te wees	91
3.9.3.8	Evalueringsresultate moet kommunikeerbaar wees	91
3.10	SINTESE	92

HOOFSTUK VIER

DIE ROL VAN KURRIKULUMSTRUKTURE, FUNKSIONARISSE EN DOKUMENTE IN DIE KURRIKULUMBESTUURSPROSES

4.1	INLEIDING	99
4.2	BESTUURSASPEKTE TYDENS KURRIKULUMONTWERP	99
4.2.1	Kurrikulumontwerp op makrovlak	100
4.2.1.1	Die rol van funksionaris in die totstandkoming van 'n skoolmissie en skooldoelstellings	100
4.2.1.2	Die rol van die skoolmissie en skooldoelstellings in die ontwikkeling van die skoolkurrikulum	100
4.2.2	Kurrikulumontwerp op mesovlak	102
4.2.2.1	Die rol van funksionaris in die ontwerp van mesodokumente	103
4.2.2.2	Die rol van mesodokumente in die verdere ontwikkeling van die vakkurrikulum	104
4.2.3	Kurrikulumontwerp op mikrovlak	106
4.2.3.1	Die rol van funksionaris in die ontwerp van mikro- en prosesdokumente	106
4.2.3.2	Die rol van mikro- en prosesdokumente op mikrovlak	108
4.2.4	Sintese	110
4.3	KURRIKULUMBESTUUR VAN DIE DISSEMINASIEFASE	110
4.3.1	Inleiding	110
4.3.2	Kurrikulumdisseminasie op makrovlak	113

4.3.2.1	Die rol van verskeie funksionariesse en strukture tydens kurrikulumdisseminering op makrovlak	113
4.3.2.2	Die rol van kurrikulumdokumente in die disseminasiefase op makrovlak	114
4.3.3	Kurrikulumdisseminering op mesovlak	117
4.3.3.1	Die rol van die kurrikulumkoördineerder en die vakhoof in kurrikulum disseminering op mesovlak	117
4.3.4	Kurrikulumdisseminering op mikrovlak	119
4.3.5	Samevatting	121
4.4	KURRIKULUMBESTUUR VAN DIE IMPLEMENTERINGSFASE	122
4.4.1	Inleiding	122
4.4.2	Kurrikulumimplementering op makrovlak	122
4.4.2.1	Die rol van verskeie strukture en funksionariesse tydens kurrikulumimplementering op makrovlak	122
4.4.3	Kurrikulumimplementering op mesovlak	123
4.4.3.1	Inleiding	123
4.4.3.2	Die rol van sommige strukture en funksionariesse tydens kurrikulumimplementering op mesovlak	124
4.4.4	Kurrikulumimplementering op mikrovlak	125
4.4.4.1	Inleiding	125
4.4.4.2	Die onderwyser se bestuursfunksie op mikrovlak	126
4.4.4.3	Die rol van kurrikulumdokumente in die implementering van 'n kurrikulum op mikrovlak	127
4.4.5	Sintese	131
4.5	KURRIKULUMBESTUUR VAN DIE EVALUERINGSFASE	132
4.5.1	Inleiding	132
4.5.2	Die rol van strukture en funksionariesse tydens kurrikulumevaluering op makrovlak	132
4.5.3	Kurrikulumevaluering op mesovlak	134
4.5.3.1	Die rol van strukture en funksionariesse in kurrikulumevaluering op mesovlak	134
4.5.4	Kurrikulumevaluering op mikrovlak	135
4.5.4.1	Inleiding	135
4.5.4.2	Die onderwyser as evalueerder op mikrovlak	136
4.5.4.3	Ander funksionariesse as evalueerders op mikrovlak	139
4.5.4.4	Samevatting	141
4.6	SINTESE	142

HOOFSUK 5

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1	SAMEVATTING	147
5.2	GEVOLGTREKKING	148
5.2.1	Gevolgtrekkings ten opsigte van die komponente van kurrikulumontwikkeling	148
5.2.2	Gevolgtrekkings ten opsigte van die modulêre kurrikulumbenadering	150
5.2.3	Gevolgtrekkings ten opsigte van kurrikulumbestuur	151
5.3	AANBEVELINGS	151
5.4	MOONTLIKE TERREINE VIR VERDERE STUDIE	152
5.5	SLOT	152

BRONNELYS	153
------------------	------------

BYLAE A	160
----------------	------------

HOOFSTUK 1**ORIëntERENDE INLEIDING**

	Bladsy
1.1 INLEIDING	2
1.2 PROBLEEMSTELLING	3
1.3 DOELFORMULERING	4
1.3.1 Algemene Doelstelling	4
1.3.2 Besondere Doelstellings	5
1.4 TERMINOLOGIE EN BEGRIPSOMSKRYWING	5
1.4.1 Kurrikulumontwikkeling	5
1.4.2 Kurrikulering	6
1.4.3 Die modulêre kurrikulumbenadering	7
1.4.3.1 Modulering	7
1.4.3.2 Module	7
1.4.4 Kurrikulum	8
1.4.5 Vaksillabus	9
1.4.6 Vakkurrikulum	9
1.5 TERREINAFBAKENING VAN STUDIEVELD	9
1.6 NAVORSINGSMETODES EN DOELSTELLINGS VAN STUDIE	10

HOOFSTUK 1

ORIËNTERENDE INLEIDING

1.1 INLEIDING

Daar is waarskynlik in resente tyd min gebeure en projekte wat so 'n geweldige invloed op die onderwys in Suid-Afrika gehad het as die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (voortaan RGN) se Hoofondersoek na die Onderwys in 1981. Onder andere is die volgende bevindinge gemaak:

- Daar bestaan 'n onkunde en oningeligtheid met betrekking tot kurrikulumteorie en -praktyk.
- Disseminasie van kurrikuluminformasie is nie voldoende nie.
- Ten opsigte van die onderwyser se benadering tot die sillabus:

Dit blyk uit die navorsing dat onderwysers oor die algemeen baie gebonde is aan die sillabus en nie (selfs in die gevalle waar hulle verskil met wat in die sillabus staan) maklik daarvan afwyk nie. Die probleem word vererger as daar 'n handboek bestaan wat volgens die sillabus opgestel is. In so 'n geval word die handboek weer slaafs gevolg.

- Ten opsigte van besluitnemingsmagte en inspraak deur die hoof en die onderwyser:

In vergelyking met 'n land soos Brittanje en dele van die V.S.A., vervul hoofde en onderwysers in die R.S.A. 'n baie beperkte kurrikuleringsfunksie. Dit het deels te make met die sterk gesentraliseerde en geslote opset in die R.S.A. met die gevolglike verwydering van kurrikuleringsbesluitneming van die plaaslike vlak af. Om hierdie rede is hoofde en onderwysers in die R.S.A. oor die algemeen nie goed ingelig oor kurrikulumaangeleenthede nie. Die kurrikuleringsproblematiek is tot nou toe ook nie pertinent in die onderwysersopleidingskursusse behandel nie (sien RGN 198:116-124). Wanneer hierdie bevindinge tien jaar later in oënskou geneem word, dan blyk sommige probleme steeds geldig te wees.

Aansluitend by hierdie bevindinge is dit essensieel dat die gaping tussen Kurrikulumteorie en die praktyk oorbrug moet word. Kurrikulumontwikkeling behoort nie eng gesien te word as 'n proses wat slegs buite die klas- en skoolverband

plaasvind nie. Kurrikulering is juis die proses van kurrikulumontwikkeling wat op verskeie areas en vlakke voorkom (byvoorbeeld op nasionale vlak by Kurrikulumkomitees en die Netwerk vir Kurrikulering, óf die provinsiale vlak by onderwysdepartemente, óf op skool- en klaskamervlak).

Kurrikulumontwikkeling moet egter in die praktyk (skool- en klaskamervlak) gevestig word, of te wel geïnstitusionaliseer word ten einde werklik sin en betekenis vir die vakonderwyser te hê. Hiervoor is effektiewe kurrikulumbestuur nodig.

Hierdie studie fokus op kurrikulumontwikkeling in die primêre skool en is 'n poging om die teorie van kurrikulumontwikkeling met die praktyk in verband te bring (sien 1.2 by probleemstelling).

1.2 PROBLEEMSTELLING

Ten spyte van die feit dat al meer en meer leerkragte betrokke geraak het by kurrikulering, blyk die volgende 'n probleem te wees:

Die beoogde uitkomstes van kurrikulumontwikkelingsessies, dikwels in die vorm van vakvergaderings, seminare en lesings in verband met kurrikulumteorie, ensovoorts, kulmineer nie altyd in die klaskamer nie.

Herron (1971:47) erken die geldigheid van hierdie probleem wanneer hy die volgende opmerk: "For nearly two decades now, we have seen large amounts of capital invested in the production of a variety of new curricula. Unfortunately evidence is beginning to accumulate that much of this effort has had relatively little impact on the daily routine of the average classroom teacher. Why?"

Ruddock (1973:145-146) baken hierdie probleem nog duideliker af wanneer hy sê: "We were warned! Curriculum innovations that are left to make their own way may for some time travel comfortably on the passport of their sponsor's prestige ... but without adequate structures for communication and support, innovation is unlikely to survive."

Wanneer na die vermelde probleme (sien 1.1) gekyk word en die beskikbare literatuur bestudeer word dan blyk dit dat onderwysers nie altyd verstaan wat hul rol as kurrikulumontwikkelaars behoort te wees nie. Daar moet gewaak word teen die

persepsie dat die wêreld van die onderwyser twee verskillende wêrelde is; intendeel, daar behoort 'n aktiewe wisselwerking te wees.

Die wêreld van die onderwyser as kurrikulumagent word egter dikwels eng beskou as dié area waar net lesse beplan en toegepas word. Daar is dikwels gebrekkige ondersteuning, 'n gebrek aan kennis en vaardighede en 'n gebrek aan 'n besondere benadering en siening oor hoe kurrikulumontwikkeling moontlik kan verloop. Die kurrikulum moet tog deel van die skool en klas gemaak word en hiervoor is effektiewe kurrikulumbestuur nodig. Effektiewe kurrikuluminstitutionalisering, dit wil sê om dit deel van die praktyk te maak en dit te laat ontwikkel, is dus noodsaaklik.

Dit moet duidelik gestel word dat daar waarskynlik nie 'n kurrikulumbenadering is wat daarop aanspraak kan maak as die ENIGSTE en KORREKTE benadering te wees nie. Daar moet byvoorbeeld by besondere omstandighede aangepas word, maar 'n onderwyser wat erns het met kurrikulering, sal meer wil doen as net om lesse te beplan en toe te pas. Dit behels veel meer.

'n Modulêre benadering tot kurrikulumontwikkeling is dus slegs een besondere benadering wat oorweeg kan word om hierdie probleem van institutionalisering aan te spreek. Die vestiging van die kurrikulum in die praktyk kan dus daartoe bydra dat onderwysers die waarde van kurrikulering besef en 'n waardering ontwikkel vir die moontlikhede daarvan.

Dit wil dus voorkom asof die institutionalisering van kurrikula, en die effektiewe bestuur daarvan 'n probleem kan wees.

1.3 DOELFORMULERING

1.3.1 Algemene doelstelling

Om 'n beskrywing te gee van die institutionalisering van 'n skoolkurrikulum in die primêre skool deur middel van 'n modulêre benadering en aan te dui watter rol kurrikulumbestuur in die doeltreffendheid daarvan kan speel.

1.3.2 Besondere doelstellings

Die volgende word as doelstellings vir die studie aangebied:

- Om aan te dui hoedat enkele faktore die institusionalisering van 'n kurrikulum kan beïnvloed.
- Om riglyne ten opsigte van die volgende wesenlike komponente van 'n modulêre benadering tot kurrikulering te voorsien:
 - * die ontwerp van 'n skoolmissie
 - * die formulering van skool- en vakdoelstellings
 - * die seleksie van kern- en leerinhoud
 - * die ordening van kern- en leerinhoud
 - * die formulering van doelwitte
 - * die keuse van onderrigmetodes
 - * die ontwerp en/of seleksie van onderwysmedia
 - * kurrikulumevaluering
 - * die ontsluiting van kurrikuluminhoud
- Om deur middel van die beginsels vir primêre skoolonderwys, 'n geldige basis te skep waaruit kurrikulumontwikkelaars doelstellings en doelwitte kan formuleer en die kurrikulum kan rig.
- Om bestuursaspekte tydens die verskillende fases van kurrikulumontwikkeling op makro-, meso- en mikrovlakke toe te lig.
- Om 'n kommunikasienetwerk vir kurrikuluminstitusionalisering in die primêre skool te illustreer.
- Om 'n bydrae te lewer ten opsigte van onderrig- en leerverbetering in die primêre skool.

1.4 TERMINOLOGIE EN BEGRIPSOMSKRYWING

Sekere begrippe sal as verwysingsraamwerk vir hierdie studie dien en sal vervolgens uitgeklaar word. Dit is: Kurrikulumontwikkeling, kurrikulering, modulêre kurrikulumbenadering, kurrikulum, vaksillabus en vakkurrikulum.

1.4.1 Kurrikulumontwikkeling

Kurrikulumontwikkeling kan beskou word as daardie proses waartydens die fases

van kurrikulumontwerp, -disseminasie, -implementering en -evaluering sterk figureer.

Kurrikulumontwerp het nie net betrekking op die skep of ontwerp van 'n nuwe kurrikulum nie, maar ook op die moontlike herbeplanning van 'n bestaande nadat 'n deeglike evaluering gedoen is.

Kurrikulumdisseminasie, wat normaalweg na die ontwerpfase volg, behels die gereedmaking en voorbereiding van die gebruikers van die kurrikulum deur die verspreiding of bekendmaking van inligting, gedagtes en begrippe om alle betrokkenes gereed te maak vir en op hoogte te bring van die beoogde kurrikulum.

Na 'n sinvolle ontwerp- en disseminasiefase, volg die toepassings- of implementeringsfase. Doeltreffende onderrigleiding en ondersteuning is juis tydens hierdie fase essensieel, aangesien weerstand teen verandering juis op dié stadium sukses kan belemmer. Na hierdie fase van kurrikulumontwikkeling kan ook verwys word as kurrikuluminstitutionalisering.

Evaluering behels 'n waardebeplanning van die effektiwiteit van die kurrikulum sowel as van die leerderuitkomstes. Deur die proses van kurrikulumontwikkeling word deurgaans doeltreffender onderwys beoog. Daarom is veral planmatigheid 'n besondere sterk eienskap van elke fase (Carl 1986:2-22; Carl et al. 1988:23-27).

1.4.2 Kurrikulering

Kurrikulering kan beskou word as die sistematiese en doelmatige beplanningshandeling waartydens komponente soos onder andere doelstellings, doelwitte, situasie-analise, seleksie en ordening van inhoude, seleksie en ordening van leergeleenthede, beplanning van onderwysmetodes en onderwysmedia, beplanning van die onderrigleersituasie en die implementering daarvan, asook leerlingevaluering sterk figureer. As sodanig mag kurrikulering nie eng beskou word as bloot lesbeplanning nie, maar moet hierdie konsep as sinoniem met kurrikulumontwikkeling beskou word (Carl 1986:20; Carl et al. 1988:22-23).

1.4.3 Die modulêre kurrikulumbenadering

Die modulêre kurrikulumbenadering lei tot 'n praktiese vergestaltung van kurrikulumontwikkeling in die primêre skool en behels 'n besondere wyse van institusionalisering. Om hierdie konsep uit te klaar is dit noodsaaklik om die begrippe "modulering" en "module" te verduidelik.

1.4.3.1 Modulering

Modulering is daardie proses waartydens onderwysers kurrikuluminhoud, doelstellings en doelwitte, onderwysmetodes, onderwysmedia en evalueringstrategieë in kurrikulumdokumente opneem in 'n poging om effektiewer onderrig en leer te bewerkstellig.

Modulering as kurrikuleringshandeling poog om 'n praktyk te skep vanuit sekere teoretiese beskouinge. Die teorie lei tot sekere praktyke, en hierdie verpraktisering staan bekend as modulering. Laasgenoemde verpraktiseringsproses word deur Stenhouse (1987:4) as 'n noodsaaklike faset van kurrikulumontwikkeling beaam wanneer hy sê: "A curriculum, like the recipe for a dish, is first imagined as a possibility, then the subject of experiment."

Modulering vertoon al die komponente van kurrikulering, maar op 'n unieke wyse: Doelstellings word tydens modulering deur die formulering van 'n skoolmissie en die opstel van mesodokumente in die kurrikulum opgeneem. Doelwitte asook die seleksie en ordening van inhoude word deur mikrodokumente weerspieël, terwyl relevante onderwysmetodes, geskikte onderwysmedia en toepaslike evalueringstrategieë op die prosesdokumente aangeteken word.

Die skoolmissie, meso-, mikro- en prosesdokumente wat hierbo vermeld word, is kurrikulumdokumente waarsonder kurrikuluminstitusionalisering nie kan plaasvind nie.

1.4.3.2 Module

'n Module is die produk en proses van die leerder se responsies op 'n reeks gestelde doelwitte. Die gestelde reeks doelwitte word opgeneem in 'n kurrikulumdokument

(die mikroblad) wat ook deel uitmaak van die module. Aangesien doelwitte kognitief, affektief en psigomotories van aard kan wees, kan die module gedefinieer word as 'n verskeidenheid van kognitiewe, affektiewe en psigo-motoriese responsies deur die leerder. Nadat die onderwyser die kurrikuluminhoud, wat deur die doelwitte op die mikroblad voorgestel word, aan die leerder ontsluit het, behoort die leerder op 'n sekere wyse te reageer. Dit kan byvoorbeeld die maak van 'n illustrasie, die definiëring van begrippe, die oriëntering van 'n kaart of die toepassing van formules, ensovoorts wees. Die totale reeks responsies wat dus deur die kind gemaak is, is dan ast'ware 'n module wat deur hom/haar geskep is.

1.4.4 Kurrikulum

In bykans elke bron oor kurrikulumontwikkeling word daar gepoog om die term kurrikulum te verklaar. Carl (1986:14-17) wys op die wye verskeidenheid interpretasiemoontlikhede wat problematies kan wees. Dit sluit interpretasies in soos skoolkurrikulum, skoolfasekurrikulum, breë kurrikulum, kursuskurrikulum en vakkurrikulum. Daar word met hierdie verwysing volstaan aangesien dit reeds daar volledig beskryf is. Daar moet egter kennis geneem word van hierdie problematiek.

Die kurrikulum is 'n breë begrip wat alle beplande aktiwiteite, en ook vakkursusse wat tydens die gewone skooldag plaasvind, omvat. Dit sluit ook naskoolse beplande aktiwiteite soos verenigings en sport in (Carl et al. 1988:21). Tanner en Tanner (1975:48-49) sien die kurrikulum as "... the planned and guided learning experiences, formulated through the systematic reconstruction of knowledge and experience, under the auspices of the school, for the learner's continuous and wilful growth in personal-social competence."

'n Betrokke skoolkurrikulum word ontwerp en/of ontwikkel na gelang van die betrokke gemeenskap en leerlinge se behoeftes. Dit behoort voorsiening te maak vir verpligte en opsionele leeraktiwiteite in die vorm van eksamen en nie-eksamen vakke, sowel as vir toepaslike na-skoolse bedrywighede.

Die uiteindelijke doel van die kurrikulum is om die kind tot mandaatvervulling te begelei (Carl et al. 1988:21). Om die uitvoering van die skoolkurrikulum moontlik te maak word vakkurrikula met hul onderskeie vaksillabusse as vertrekpunt daarvan gebruik.

1.4.5 Vaksillabus

Cawood et al. (1980:23) beskryf 'n sillabus as "... 'n sistematiese keuse en ordening van kennisinhoud uit 'n bepaalde wetensgebied". Die vaksillabus bevat breë oorkoepelende doelstellings asook kerninhoud wat in ooreenstemming met die kind se ontwikkelingspeil en verstandelike vermoë gekies word. Hierdie kerninhoud word deur leerinhoud uitgebrei in die vorm van teksboeke, vakliteratuur, selfwerkzaamheidsmodules, verskeie onderwysmedia en ander. Die sillabus is nie rigied en voorskriftelik nie aangesien die klasonderwyser kerninhoud in sy mikrokurrikulering kan herorden.

1.4.6 Vakkurrikulum

Die vakkurrikulum sluit in alle besonderhede in verband met die vak vir 'n bepaalde kursus of skoolfase wat die onderwyser mag nodig hê om die vak doeltreffend te kan onderrig. Dit behoort genoeg buigsaamheid te besit om nie die onderwyser se inisiatief om onder andere te kan individualiseer en te eksperimenteer te demp nie (Cawood et al. 1980:68-69). Dit behels onder andere 'n beskrywing van sistematies geselekteer en geordende doelstellings, kerninhoud, leerinhoud, onderrigleeraktiwiteite en -ervarings, onderwysmetodes, onderwysmedia en evalueringsprosedures vir 'n vak. Dit beteken egter nie dat alle komponente teenwoordig sal wees nie (RGN-Werkkomitee : Kurrikulering vir Hoogbegaafde Leerlinge 1984:2; Carl 1986:18-19).

1.5 TERREINAFBAKENING VAN STUDIEVELD

Ter bereiking van die gestelde doelstellings, word die volgende terreinafbakening gemaak.

- Hoofstuk twee - 'n Bepaling van sommige faktore wat die institusionalisering van 'n kurrikulum kan beïnvloed.
- Hoofstuk drie - 'n Beskrywing van 'n modulêre benadering tot kurrikulering.
- Hoofstuk vier - Die rol van kurrikulumstrukture, funksionariese en dokumente



in die kurrikulumbestuursproses.

Hoofstuk vyf - Enkele gevolgtrekkings en aanbevelings.

1.6 NAVORSINGSMETODES EN DOELSTELLINGS VAN STUDIE

Verskeie ondersoekmetodes sal in hierdie studie aangewend word. Daar sal onderhoude gevoer word met onderrigleiers van sommige primêre skole in die Wes-Kaap. 'n Omvattende literatuurstudie van plaaslike en internasionale bronne asook 'n vraelys sal benut word.

HOOFTUK TWEE**ENKELE ESSENSIËLE FAKTORE BY DIE
INSTITUSIONALISERING VAN 'N KURRIKULUM**

	Bladsy
2.1 INLEIDING	12
2.2 MOONTLIKE STRUKTURE EN FUNKSIONARISSE VIR DIE INSTITUSIONALISERING VAN 'N KURRIKULUM	14
2.3 BESKIKBARE TYD VIR KURRIKULUMONTWIKKELING	16
2.3.1 Inleiding	16
2.3.2 Die kurrikulumontwikkelingspan	16
2.3.3 Die standerdgroep	17
2.3.4 Die vakspan	17
2.4 PERSONEELWISSELING	18
2.5 INNOVASIE EN VERANDERING	19
2.6 DIE ONDERRIGSTYLE VAN ONDERWYSERS	20
2.7 KRITERIA VIR DIE BEPALING VAN DIE EFFEKTIWITEIT VAN 'N KURRIKULUM IN DIE PRIMêRE SKOOL	21
2.8 SINTESE	27

HOOFTUK TWEE

ENKELE ESSENSIËLE FAKTORE BY DIE INSTITUSIONALISERING VAN 'N KURRIKULUM

2.1 INLEIDING

Alvorens daar oorgegaan word tot die institusionalisering van 'n kurrikulum is dit nodig om 'n deeglike situasie-analise te maak. Walters (1978:264) beskou 'n situasie-analise as kontekstuele of aanvangsevaluering. Hierdie evalueringsproses behels die versameling en interpretasie van alle inligting wat tot die suksesvolle ontwerp, disseminasie, implementering en evaluering van die kurrikulum kan bydra of 'n wesenlike invloed daarop kan uitoefen (Carl *et al.* 1988:28). Calitz *et al.* (1982:11) beskou 'n situasie-analise as 'n ontleding van alle gegewens of veranderlikes wat 'n rol kan speel in die beweging op die weg van doeltreffende. Volgens hom moet elke veranderlike wat 'n rol in die doeltreffende verloop van beplande aktiwiteite speel, onder die soeklig geplaas word.

Die doeltreffende verloop van aktiwiteite tydens die institusionalisering van 'n kurrikulum word deur verskeie kurrikuleringsagente, te wete die ouers, die personeel asook die leerders bepaal. Die skoolhoof en sy personeel behoort gesien te word as die primêre kurrikuleringsagente aangesien hulle 'n inisiëringsrol in kurrikulumontwikkeling het. Die rol van die ouergemeenskap asook dié van die kind darf egter nie gering geskat te word nie. Die ouergemeenskap bly steeds 'n geskikte forum waaruit kurrikulumbehoefte bepaal kan word. Die kind staan weer sentraal in die institusionalisering van 'n kurrikulum aangesien alle kurrikulumaktiwiteite doeltreffende onderrig aan en meer effektiewe leer deur hom ten doel het.

Dit bly egter die personeel se verantwoordelikheid om die kurrikulum deur voortdurende insette deel van die skoolinstituut te maak en te hou. Enkele faktore kan egter alle pogings van die personeel om die kurrikulum te institusionaliseer inhibeer. Indien hierdie faktore nie behoorlik oorweeg word nie, kan dit die kurrikulum belemmer en verhoed dat dit effektief kan funksioneer.

* Rasionaal vir skole

'n Vraelys van ses items (sien bylae A) is ontwerp om faktore wat die institusionalisering van 'n kurrikulum kan beïnvloed, te identifiseer. Vyf primêre skole in die Wes-Kaap is by hierdie vraelys betrek. Hulle is:

- Laerskool Gene Louw (5 respondente)
- Laerskool Parow-Wes (2 respondente)
- Laerskool Saffier (2 respondente)
- Laerskool Monte Vista (3 respondente)
- Laerskool Wolraad Woltemade (5 respondente).

Bogenoemde 17 respondente het slegs 'n keuse tussen Ja en Nee by elke item gehad. Die frekwensie van beantwoording deur die respondente per item kan soos volg voorgestel word:

Item	Ja	Nee
1	17	0
2	16	1
3	13	4
4	11	6
5	17	0
6	17	0

Vanuit die gegewe vraelys (sien bylae A) is die volgende faktore wat die institusionalisering van 'n kurrikulum kan beïnvloed, geïdentifiseer:

- Strukture en funksionariesse wat gebruik word om die kurrikulum te institusionaliseer.
- Tyd wat onderwysers tot hulle beskikking het vir kurrikulumontwikkeling.
- Personeelwisseling.
- Innovasie en verandering.
- Die onderrigstyle van onderwysers
- Die kriteria wat aangewend word om die effektiwiteit van 'n kurrikulum te bepaal

Omdat bogenoemde faktore die suksesvolle verloop van die kurrikulum kan inhibeer, verdien hulle verdere toeligting.

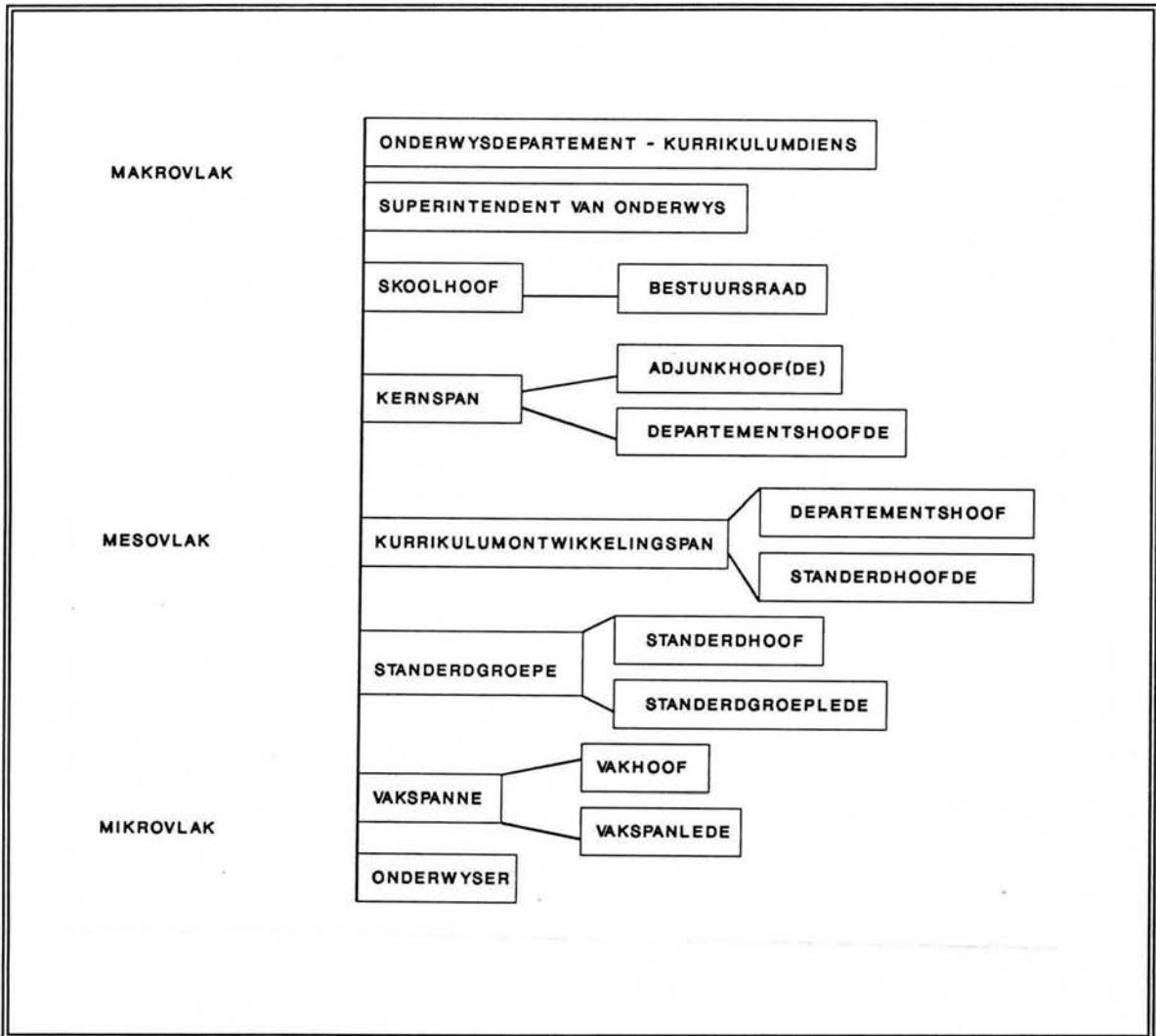
2.2 MOONTLIKE STRUKTURE EN FUNKSIONARISSE VIR DIE INSTITUSIONALISERING VAN 'N KURRIKULUM

Dit is wenslik dat goeie kommunikasiëkanale geskep en in stand gehou word sodat alle implementeerders terugvoering kan gee ten einde 'n kurrikulum voortdurend te ontwikkel. Die betrokke struktuur kan by besondere omstandighede aangepas word. Skakeling met die betrokke Superintendent van Onderwys en die Onderwysdepartement is noodsaaklik aangesien hulle waardevolle ondersteuningsmeganismes kan wees.

Hoewel die skool in sy betrokke gemeenskap se behoeftes wil voorsien, behoort hy nie sy kurrikulum in isolasie van onderwysstrukture op hoër vlakke buite sy skool te implementeer nie. Dit sou byvoorbeeld aangewese wees dat daar met die kurrikulumdiens van die betrokke onderwysdepartement geskakel word. Sodoende kan daar 'n meer geldige evalueringspoging ten opsigte van die geslaagdheid van die skool se kurrikuleringspoging geloods word.

'n Moontlike struktuur vir die institusionalisering van 'n kurrikulum op skoolvlak kan skematies soos volg voorgestel word:

Figuur 2.1: 'n Struktuur vir die institutionalisering van 'n primêre skoolkurrikulum



Die voorgestelde struktuur vir die institusioneering van 'n kurrikulum toon 'n dinamiese wisselwerking en toeganklikheid deur middel van "oop kanale". Die doel van hierdie struktuur is om onderwyserinspraak op alle vlakke moontlik te maak. Indien onderwyserinsette nie op al die kurrikuleringsvlakke benut sal word nie, word kurrikulumontwikkeling "aan" mense en nie deur mense gedoen nie, en kan daar nie sprake van kurrikuluminstitutionalisering wees nie. Die funksionariese wat in die strukture opgeneem is het prominente rolle tydens al die kurrikulumontwikkelingsfasies en word breedvoerig in hoofstuk vier beskryf.

2.3 BESKIKBARE TYD VIR KURRIKULUMONTWIKKELING

2.3.1 Inleiding

Vir die suksesvolle institusionalisering van 'n kurrikulum in die skool, is dit nodig om aan onderwysers op alle terreine ondersteuning te gee. 'n Tradisionele rede wat dikwels vir onderwysers se onbetrokkenheid voorgehou word, is die gebrek aan tyd. Dit is daarom nodig om beskikbare tyd so produktief as moontlik te gebruik. Deur goeie beplanning, intendeel, kan daar selfs meer tyd beskikbaar gestel word.

Hoyle (1972:32) is van mening dat daar op die een of ander wyse tyd geskep moet word vir kurrikuleringshandelinge wanneer hy die volgende aanvoer: "If time is an important resource for innovation, then those who desire educational innovation must seek to provide more of this resource".

Effektiewe tydsbenutting gaan gepaard met effektiewe beplanning en daarom is doelmatige beplanningshandelinge op alle vlakke essensieel om tydsekonomies te werk te gaan. Die daarstel van die vermelde infrastruktuur vir kurrikuluminstitusionalisering kan hiertoe bydra. Veral die kurrikulumontwikkelingspan, die standerdgroep asook die vakspan speel in hierdie verband 'n groot rol.

2.3.2 Die kurrikulumontwikkelingspan

Die effektiewe benutting van 'n kurrikulumontwikkelingspan kan bydra om produktiewe tyd tot onderwysers se beskikking te stel.

Kurrikulumontwikkeling vereis besluitneming op alle kurrikuleringsvlakke en tydens alle kurrikulumontwikkelingsfases. Indien kurrikulumspesialiste teenwoordig kan wees tydens besluitnemingsprosesse, kan kurrikulumvraagstukke gouer en meer effektief aangespreek word omdat spesialiskennis geredelik beskikbaar is. Vir die institusionalisering van 'n kurrikulum is dit dus noodsaaklik dat soveel as moontlik kundiges op alle kurrikuleringsvlakke tydens alle kurrikulumontwikkelingsfases en in al die voorgestelde kurrikulumstrukture (sien paragraaf 2.2) teenwoordig moet wees. Op die manier kan terugvoering en probleemoplossing vinniger geskied en word die proses van kurrikulumontwikkeling 'n tydsekonomiese proses.

MacDonald en Ruddock (1971:148-0154) stel voor dat 'n kurrikulumontwikkelingspan verantwoordelik kan wees om die kurrikuleringsagente doeltreffend op te lei en voor te berei om 'n nuwe of aangepaste kurrikulum te institusioneeliseer. Aanvanklik is dit egter hierdie span wat deur 'n kundige op die terrein van kurrikulumontwikkeling opgelei moet word alvorens daar voortgegaan kan word met die institusioneeliseering van 'n kurrikulum.

2.3.3 Die standerdgroep

Die effektiewe benutting van 'n standerdgroepstelsel kan ook tydseffektiwiteit bevorder.

Deurlopende terugvoering oor die verloop van die kurrikulum in die klaskamer is van kardinale belang vir kurrikuluminstitusioneeliseering omdat leemtes vroegtydig geïdentifiseer en uitgeskakel kan word. In hierdie verband skep die standerdgroep die ideale forum vir terugvoering aangesien die klasonderwyser daarvan deel uitmaak. Dit is ook baie wenslik dat die standerdhoof lid is van die kurrikulumontwikkelingspan. Sodoende kan sy spesialisekennis onmiddellik benut word om kurrikulumprobleme wat vanuit die klaskamersituasie gelig word, op te los.

Deur die standerdgroepvergaderings op 'n weeklikse basis te belê, word gereelde terugvoering ten opsigte van kurrikulumverloop verseker en kan daar in die standerdgroep weliswaar sprake wees van kurrikuluminstitusioneeliseering.

Ook die standerdgroepstruktuur raak dan 'n tydsekonomeiese struktuur omdat voortdurende terugvoering binne doelmatig beplande skooltyd plaasvind.

2.3.4 Die vakspan

Onderwysers kan gemotiveer word indien hulle deur vakspanfunksionering ervaar dat daar wel beskikbare tyd is om kurrikulumontwikkeling tot sy reg te laat kom.

Die vakspan het verskeie kurrikuleringsfunksies wat deur spanwerk verrig kan word. Enkele voorbeelde van sulke take is:

- Die formulering van vakdoelstellings

- Die seleksie en ordening van kerninhoud
- Die bespreking van vakrelevante onderwysmetodes
- Die keuse van onderwysmedia
- Die bespreking van evalueringstrategieë
- Ander relevante sillabusaangeleenthede.

Die vakhoof behoort na 'n deeglike analise van die vakkurrikulum 'n versigtige beplanning en skedulering van vakvergaderings te maak om vakkurrikulumvraagstukke aan te spreek. Sodoende sal 'n arena asook die nodige tyd vir vakspanpogings geskep word.

Die feit dat daar dan op 'n voorafbepaalde wyse tyd geskeduleer is vir kurrikulumontwikkeling, is motiverend van aard. Nie alleen besef personeellede wat elkeen se rol in kurrikulumontwikkeling is nie, maar ervaar hulle hoe die proses deur effektiewe tydsbenutting binne 'n sekere struktuur tot sy reg kom.

2.4 PERSONEELWISSELING

Die suksesvolle institusionalisering van 'n kurrikulum kan ernstig belemmer word deur 'n hoë graad van personeelwisseling. Laasgenoemde kan die momentum van die proses ernstig versteur en daar moet hiermee rekening gehou word.

Personeelwisseling veroorsaak dikwels dat onderwysers wat vir 'n geruime tyd binne 'n spesifieke standerdgroep onderwys gegee het, na 'n ander standerdgroep verskuif. Veral wanneer hierdie wisseling in die middel van 'n kwartaal of akademiese jaar is, skep dit vir die plaasvervanger probleme om die kontinuïteit van die proses te behou. Dit is vir die institusionalisering van 'n kurrikulum uiters belangrik dat nuwe personeellede die bestaande kurrikulum maklik kan interpreteer en aansluiting sal vind by die stadium tot waartoe die kurrikuluminhoud aan leerders ontsluit is.

In hierdie studie word 'n modulêre benadering as voorbeeld gebruik om aan te toon hoedat 'n kurrikulum geïnstusionaliseer kan word. In die modulêre kurrikulumbenadering word verskeie kurrikulumdokumente aangewend om die kontinuïteit van die kurrikulumontwikkelingsproses te vergemaklik veral wanneer die probleem van personeelwisseling ter sprake is. Hulle is:

- Die skoolmissie met die skooldoelstellings
- Mesodokumente van die onderskeie vakke wat in die skool onderrig word en

die volgende detail bekend maak:

- * Die algemene doelstelling van die vak
 - * Besondere doelstellings van die vak vir 'n betrokke standerd
 - * 'n Reeks moduleonderwerpe van die vak wat vir 'n betrokke standerd deur die akademiese jaar aangebied word
 - * 'n Tydskedulering wat voorstel wanneer watter moduleonderwerpe ontsluit kan word.
- Mikrodokumente wat doelwitte voorstel waarmee die sillabusinhoud wat aan leerders ontsluit moet word, gedek word.
 - Prosesdokumente waarmee die onderwyser sy onderwysmetode(-s) spesifiseer, geskikte onderwysmedia aandui en deurlopende evalueringstrategieë weerspieël.

Sonder die beskikbaarstelling van bogenoemde kurrikuleringsdetail sou onderwysers wat nuut by 'n personeel aansluit, dit moeilik vind om aansluiting by die reeds gedane kurrikuleringwerk te vind en sou die kontinuïteit van die kurrikulum in 'n ruim mate vir die leerders verlore gaan.

2.5 INNOVASIE EN VERANDERING

Vir die suksesvolle institusionalisering van 'n kurrikulum, moet die rol van verandering en vernuwing nie onderskat word nie. Enige vernuwing hou vir baie persone (om verskeie redes) skynbaar 'n bedreiging in en is hulle dus teen enige innovasie gekant.

Persone is dikwels teen verandering en vernuwing gekant onder andere weens die volgende redes:

- 'n Gebrek aan motivering.
- 'n Onsekere gevoel oor wat die nuwe kurrikulum behels.
- 'n Gebrek aan voldoende bronne (byvoorbeeld materiaal, administratiewe ondersteuning of spesialiskennis).
- 'n Gebrek aan duidelikheid oor wat presies verwag word.
- 'n Skeptiese houding oor die geloofbaarheid van die nuwe kurrikulum (Pratt 1980:426-432).

Tydens die institusionalisering van 'n kurrikulum sal daar met hierdie vrese en gebrek aan sekuriteit rekening gehou moet word sodat dit oorkom kan word.

Daarom is dit 'n voorvereiste dat daar 'n geskikte klimaat geskep moet word waarin kurrikulumontwikkeling kan plaasvind. In hierdie verband stel Carl et al. (1988:11) voor dat die skoolhoof 'n oop klimaat moet skep, geskoei op demokratiese bestuursbeginsels sodat daar 'n vrye uitruiling van idees kan wees. Kritiek moet positief hanteer word en moet gemik wees op verbetering. Weerstande moet oorkom word deur oortuiging en namate die vernuwing aksie veld wen onder die personeellede, behoort positiewe groepdruk die aftakeling van weerstande te bespoedig.

Die klimaatskeppingstaak berus egter nie alleenlik by die skoolhoof nie. Vanweë die aard van sy pos kan hy nie oral en altyd by kurrikulumontwikkeling betrokke wees nie. Dit is dus van die grootste belang dat hy in hierdie taak ondersteun sal word. Die standerdhoofde asook die vakhoofde word deur die vermelde infrastruktuur (kyk figuur 2.1) in die ideale posisie gestel om 'n bydrae tot die skep van 'n geskikte klimaat vir kurrikulumontwikkeling te maak.

Die aftakeling van weerstande deur oortuiging behoort tydens al die kurrikulumontwikkelingsfases en op alle vlakke van kurrikulering plaas te vind. Daar word dus volstaan daarby dat 'n klimaatskeppingsproses as vereiste gestel kan word vir die institusionalisering van 'n kurrikulum.

2.6 DIE ONDERRIGSTYLE VAN ONDERWYSERS

Daar kan nooit uit die oog verloor word dat elke onderwyser 'n unieke onderwysstyl het nie. Om 'n kurrikulumontwikkelingstrategie te implementeer wat rigiditeit tot gevolg kan hê, sou heel waarskynlik onderwyserinisiatief demp. Ruimte moet bestaan sodat hierdie unieke onderwysstyle almal sal bydra tot effektiewe onderrig in die skool.

Met 'n modulêre kurrikulumbenadering as institusionaliseringswyse kan baie van die beplanningswerk in spanverband gedoen word, maar ruim geleentheid bestaan ook vir eie inisiatiewe soos wat die volgende illustrasie voorhou:

Figuur 2.2: Beplanningswerk in die modulêr(e) kurrikulumbenadering

2.7 KRITERIA VIR DIE BEPALING VAN DIE EFFEKTIVITEIT VAN 'N KURRIKULUM IN DIE PRIMêRE SKOOL

Die effektiewe bestuur van enige instituut gaan gepaard met kontroliering om die effektiwiteit daarvan te bepaal. As sodanig moet die effektiwiteit van die kurrikulum as deel van die skoolinstituut ook deurlopend geëvalueer word. Die ontwikkeling van 'n kurrikulum op skoolvlak behoort doeltreffende onderrig en

effektiewe leer te beoog. Dit sal dus van pas wees om die kriteria vir die bepaling van die effektiwiteit van die skoolkurrikulum rondom doeltreffende onderrig-en-leer te kwalifiseer.

Doeltreffende onderwys poog nie alleen om die kind intellektueel te laat ontwikkel nie, maar beoog die totale vorming tot volwassenheid en ontwikkeling van sy potensiaal (Carl et al. 1988:25).

Omdat die kind al lerend op weg is na volwassenheid, is dit wenslik dat die ontwikkeling van die kurrikulum leer sal bevorder. Per definisie is leer 'n betekenisvolle en betekenisgewende handeling. Daar bestaan baie leerwyses, maar aangesien die ontsluiting van kurrikuluminhoud binne formele onderwys normaalweg in die klaskamer geskied, behoort die kriteria vir kurrikulumeffektiwiteit geskoei te wees op die leerwyses wat meestal in die klaskamer plaasvind. Van die leerwyses waarna hier verwys word is:

- intensionele leer
- insidentele leer
- onbewuste leer
- probleemoplossing en
- kreatiewe leer.

Volgens Vrey (1984:7) bestaan intensionele leer uit 'n bepaalde leerverloop en kan daar onderskei word tussen die volgende opeenvolgende trappe:

- die wil om te leer
- betrokkenheid by die leertaak volgens 'n besondere wyse
- die leerder moet sukses smaak - hy moet beleef dat sy leerpoging korrek was
- hierdie aanvanklike oplossing moet vasgelê word deur herhaling, gebruik, oefening of toepassing
- die geïnternaliseerde, geassimileerde kennis wat vasgelê is, moet onthou word - die kennis moet teruggeroep word
- benewens reproduksie van geassimileerde kennis, moet kennis ook in verwante, nuwe situasies gebruik kan word sodat oordrag kan plaasvind.

Insidentele leer is weer 'n leersoort waarby die intensionele gerigtheid ontbreek en waarvolgens leer geskied volgens die appél (valensie) wat 'n objek (of onderwyser) vir 'n kind het. Onbewuste leer, wat vir die eerste keer deur Thorndike bewys is, vind plaas wanneer die leerder leer sonder dat hy daarvan bewus is.

Probleemoplossing kom in die klaskamer voor as die kind gekonfronteer word "with a problem that is genuine to him in terms of his needs and experiences. ...A real problem is more than an idea to be manipulated" (Mouly 1970:383). Om die probleem "as a felt need", soos beskryf deur Dewey, te kan oplos, moet die nodige bekende informasie versamel, georganiseer en herrangskik word totdat insig verkry is en die oplossing as "means and relationship" (Ausubel 1968:534) raakgesien is.

Kreatiewe leer hou direk verband met probleemoplossing. By die voorgemelde probleemoplossing is denke hoofsaaklik konvergent. By kreatiwiteit is daar gewoonlik nie 'n voorafbepaalde, spesifieke antwoord nie. Hier is 'n verbinding tussen realistiese denke en verbeelding. Dit is 'n soort probleemoplossing sonder 'n voorafbepaalde antwoord. Hierdie is egter geen fantasiespel nie. Al word idees op vreemde nuwe wyses georganiseer of ingewikkelde konseptuele skemas gestruktureer, is die vertrekpunt en medium vir hierdie kreatiewe handeling 'n funksionele, kognitiewe struktuur en is hierdie denkwyse divergent van aard (Vrey 1984:278-279).

Die vraag ontstaan egter "wat" geleer moet word deur die kind op pad na volwassenheid. Hierdie vraag blyk 'n geldige vraag vir die institusionalisering van 'n kurrikulum te wees aangesien die skool sy leerlinge ten beste moet ondersteun met relevante kurrikuluminhoude in hulle opweg wees na mandaatvervulling. Die antwoord op hierdie vraag kan gesoek word by enkele doelstellings met primêre skoolonderrig.

Voortvloeiend uit die algemene doelstelling met onderwys in die Republiek van Suid Afrika naamlik:

"die voorsiening van onderwys aan die kind op 'n opvoedkundige verantwoordbare wyse om by die behoeftes van die individu, die kultuurgemeenskap waaraan hy behoort, asook die samelewing in te skakel" (Louw 1987:131 in Jordaan 1989:131), het die kurrikulumkomitee vir junior en senior sekondêre onderwys in 1988 die volgende algemene doelstellings vir die breë onderwyskurrikulum geformuleer:

Om die kind deur opvoeding te begelei om

- Christelike waardes te ontwikkel en te handhaaf;
- 'n verantwoordelike burger te wees wat binne die breë gemeenskap/samelewing 'n positiewe bydrae tot die kultuurskat kan maak;
- sy inherente moontlikhede so te ontwikkel dat sy verstandelike, fisieke en

geestelike potensiaal optimaal binne 'n vinnig veranderende samelewing sal kan realiseer;

- 'n ewewigte persoonlikheid met 'n gesonde karakter te ontwikkel;
- sy individualisme en oorspronklikheid te ontwikkel ten einde vir 'n bepaalde beroep diens te kan lewer.

'n Meer resente poging om die breë doelstellings met onderwys in Suid-Afrika aan te dui, is onlangs (1991) deur die Komitee van Onderwysdepartementshoofde geloods. Hierdie doelstellings behoort die vertrekpunt te vorm by die formulering van doelstellings vir alle onderwysfases asook afsonderlike vakke en onderrig-aanbiedinge:

- Die ontwikkeling van leerders tot individue met 'n ontwikkelde gees, 'n sterk en goeie sedelike karakter, 'n verdraagsame en ewewigtige persoonlikheid en 'n kritiese denkvermoë;
- Die ontwikkeling van die inherente moontlikhede van leerders sodat hulle deur die ontwikkeling van al hul vermoëns (byvoorbeeld verstandelik en fisiek), hul potensiaal optimaal kan realiseer;
- Die voorbereiding van leerders vir 'n selfstandige en suksesvolle bestaan in die wêreld deur die nodige grondslae vir verdere ontwikkeling, beroepsbekwaamheid en ekonomiese selfstandigheid by hulle te lê;
- Die opvoeding van leerders tot verantwoordelike en nuttige burgerskap, sodat hulle die wêreld waarin hulle leef, sal verstaan, respekteer en bewaar; sodat hulle bekwaam en gewillig sal wees om diens te lewer aan die gemeenskap, die nasie, die land en die wêreld; en sodat hulle hul rol in die lewe op 'n bekwame en aanvaarbare wyse kan vervul en 'n positiewe bydrae tot die geheel sal maak (NASOP 02-124 1988:6).

Aangesien die institusionalisering van 'n primêre skoolkurrikulum in hierdie studie ter sprake is, is dit nodig om die doelstellings met junior primêre asook senior primêre onderwys te oorweeg. Die Komitee van Onderwysdepartementshoofde hou die volgende doelstellings met junior primêre onderwys voor in die voorgestelde breë kurrikulum (1991:63-64):

- (a) die ontwikkeling van 'n gevoel by die leerder van
 - liefde en samehorigheid tussen almal in die skool
 - sekuriteit, veiligheid en geborgenheid in die skool
 - selfvertroue en 'n positiewe selfbeeld.

- (b) die ontwikkeling van 'n bewuswording by die leerders van
 - hulself as mense tussen ander mense
 - hul eie vermoëns en belangstellings
 - hul omgewing
 - hul geslagsrol
 - die skoonheid en wonder van die skepping
 - tyd en plek
 - diepliggende oortuigings eie aan die samelewing (of subgroepe waar van toepassing) soos, onder andere, religieuse oortuigings en 'n bepaalde waardeleer.
- (c) die ontwikkeling en uitbreiding van die leerders se belangstellingsveld
- (d) die ontwikkeling van 'n positiewe gesindheid by die leerders
 - teenoor hul medemens, hul omgewing en die skool
 - ten opsigte van die respektering van gesag.
- (e) die verwerwing van die volgende vaardighede deur die leerders
 - psigomotoriese vaardighede, waaronder veral perseptuele vermoëns asook fisieke vermoëns en vaardighede
 - kommunikasievaardighede
 - basiese rekenvaardighede (numeriese vaardighede)
 - vaardighede gerig op tegnologiese geletterdheid
 - kreatiewe, logiese asook kritiese denke
 - memorisering en begripvorming as leervaardighede ter voorbereiding vir toetrede tot senior primêre onderwys
 - sosiale vaardighede, waaronder veral die vermoë om deur ander aanvaar te kan word, om ander te aanvaar en om met hulle te kan saamwerk
 - selfdisipline.

Doelstellings wat met senior primêre onderwys beoog word, is die volgende(KODH 1991:64-66):

- (a) die ontwikkeling van die leerders se
 - selfvertroue en selfbeeld
 - verantwoordelikeheidsbesef
 - selfstandigheid.

- (b) die ontwikkeling van 'n bewuswording by die leerders van hul
 - aanleg, vermoëns en belangstellings
 - verantwoordelikhede teenoor hulself, hul medemens, hul omgewing en hul land en die ontwikkeling van 'n positiewe gesindheid in dié verband (hierby ingesluit is die beginsel van menseregte en die eiemaking van waardes soos deur die samelewing aanvaar)
 - reg om iets, wat as geldend beskou word, krities te mag analiseer, te mag evalueer en selfs te mag bevraagteken.
- (c) die ontwikkeling en uitbreiding van die leerders se belangstellingsveld.
- (d) die ontwikkeling van 'n positiewe gesindheid by die leerders teenoor die feit dat hulle moet leer en werk om hulself te kan handhaaf ('n positiewe gesindheid in hierdie verband impliseer die bewuswording van toepaslike werketiek en die wil om 'n hoë vlak van produktiwiteit na te streef).
- (e) die ontwikkeling van die wil by die leerders om op 'n verantwoordelike wyse uitdagings te aanvaar en inisiatief en kreatiwiteit aan die dag te lê.
- (f) die bemeestering deur die leerders van elementêre feite en konsepte van die gestruktureerde kennis waaroor die mensdom beskik, hoofsaaklik om hulle leëwêreld te verstaan, maar ook ter voorbereiding vir verdere onderwys.
- (g) die verwerwing van die volgende vaardighede deur die leerders, asook die toepassing daarvan in leëwêreldsituasies:
 - intellektuele vaardighede op alle vlakke
 - psigomotoriese vaardighede
 - kommunikasievaardighede
 - basiese numeriese vaardighede
 - basiese tegnologiese vaardighede
 - vaardighede wat verband hou met entrepreneurskap
 - sosiale vaardighede.
- (h) 'n oriëntering van die leerders ten opsigte van die beroepswêreld, met die oog op singewing aan hul eie aanleg en vermoëns, insluitend die vermoë om sinvolle besluite te kan neem en keuses te kan uitoefen met betrekking tot hul eie toekoms.

Volgens Jordaan (1989:132) is die formulering van doelstellings op kennis-, vaardigheids- en gesindheidsdomeine nodig vir die realisering van bogenoemde doelstellings. Die kennisdomein behels die bemeestering van kennis oor die werklikheid. Op die vaardigheidsdomein behoort intellektuele, sosiale en psigomotoriese vaardighede verwerf te word om sodoende die bemeesterde kennis optimaal te kan benut, terwyl die gesindheidsdomein die daargestelling van norme om die kind in staat te stel om aanvaarbare gesindhede te kan kweek, impliseer.

Indien 'n skool dus wil oorgaan tot die institusionalisering van 'n effektiewe kurrikulum blyk dit dat so 'n kurrikulum deur doeltreffende onderrig

- die leerlinge sal begelei tot
- die bemeestering van kennis, die verwerwing van intellektuele, sosiale en psigomotoriese vaardighede asook die kweek van aanvaarbare gesindhede
- deur verskeie leerwyses te wete intensionele, insidentele, onbewuste en kreatiewe leer asook probleemoplossing
- om voller volwassenheid en uiteindelijke mandaatvervulling te bereik.

Vir die institusionalisering van 'n kurrikulum is dit noodsaaklik om kennis te neem van hierdie riglyne aangesien die kriteria vir die bepaling van die effektiwiteit van 'n skoolkurrikulum steeds pedagogies gefundeerd moet wees.

2.8 SINTESE

Dit blyk duidelik dat ten einde 'n effektiewe kurrikulum te institusionaliseer, daar 'n sinvolle en doelmatige infrastruktuur geskep moet word. Binne hierdie struktuur gaan sekere funksionariesse bepaalde kernfunksies vervul om faktore wat die institusionalisering van 'n kurrikulum kan inhibeer, te oorbrug. In hoofstuk vier sal daar breedvoerig beskryf word op welke wyse die funksionariesse, kurrikulumstrukture en kurrikulumdokumente aangewend kan word om:

- skooltyd effektief te kan benut vir kurrikulumontwikkeling;
- die kontinuïteit van die kurrikulumontwikkelingsproses in die geval van personeelwisseling te behou;
- weerstand teen verandering en innovasie af te breek;
- voorsiening te maak vir onderwysers se verskillende onderrigstyle, en

- kriteria wat kan dien om die effektiwiteit van 'n primêreskoolkurrikulum te begrend.

Slegs as bogenoemde faktore deur kurrikulumfunksionarisse aangespreek en oorbrug word, kan die kurrikulum beskou word as deel van die skoolinstituut.

HOOFSTUK DRIE

'N MODULêRE BENADERING TOT KURRIKULUMINSTITUSIONALISERING

	Bladsy
3.1 INLEIDING	32
3.2 DIE PLEK VAN 'N SKOOLMISSIE	32
3.2.1 Rasionaal vir 'n skoolmissie	32
3.2.2 Beginsels vir onderwys in die primêre skool	33
3.3 DIE FORMULERING VAN DOELSTELLINGS	35
3.3.1 Die noodsaaklikheid van doelstellings vir die institusionalisering van 'n skoolkurrikulum	35
3.3.2 Tipes doelstellings en voorbeelde wat in die modulêre benadering tot die institusionalisering van 'n kurrikulum gebruik word	36
3.3.3 Riglyne in die formulering van doelstellings	37
3.3.3.1 Hiërargie van doelstellings	38
3.3.3.2 Formuleringsterreine vir die institusionalisering van 'n skoolkurrikulum	40
3.3.3.3 Klassifikasie van doelstellings	41
3.4 DIE SELEKSIE VAN INHOUDE	43
3.4.1 Onderskeid tussen kern- en leerinhoude	43
3.4.2 Kriteria vir die seleksie van leerinhoude	44
3.4.3 'n Verwysingsraamwerk vir die verantwoording van die seleksie van inhoude in die modulêre kurrikulumbenadering	46
3.4.3.1 Inleiding	46
3.4.3.2 Areas en elemente van leer	47
3.4.3.3 Transkurrikulêre faktore	47
3.4.4 Sintese	52
3.5 DIE ORDENING VAN LEERINHOUDE	54
3.5.1 Inleiding	54
3.5.2 Logiese ordeningsbeginsel	55
3.5.3 Die psigologiese ordeningsbeginsel	55
3.5.4 Die punktuele ordeningsbeginsel	55
3.5.5 Die spirale of konsentriese ordeningsbeginsel	56
3.5.6 Die analities-sintetiese ordeningsbeginsel	56
3.5.7 Simbiotiese ordeningsbeginsel	56
3.5.8 Die horisontale ordeningsbeginsel	56

3.6	DIE SKEP VAN LEERGELEENTHEDE	58
3.6.1	Inleiding	58
3.6.2	Die skep van leergeleentheid deur middel van doelwitformulering	58
3.6.3	Die rasionaal van doelwitte in die modulêre kurrikulumbenadering	59
3.6.3.1	Die doelwit skep leeraktiwiteit asook individualiseringsgeleentheid	59
3.6.3.2	Doelwitte bepaal onder andere lesstruktuur	60
3.6.3.3	Doelwitte skep ontmoetingsgeleentheid tussen ouer, kind en onderwyser	61
3.6.3.4	Singewing bring sinbelewing deur betrokkenheid by klasaktiwiteite	61
3.6.3.5	Doelwitte ondersteun die leerkrag in sy keuse van onderwysmetodes	62
3.6.3.6	Leergeleentheid en die keuse van onderwysmedia	63
3.6.3.7	Doelwitte toon 'n besondere verband met die keuse van evalueringstrategie	64
3.6.3.8	Doelwitte bevorder die kontinuïteit van kurrikulum-inhoud wanneer personeelwisseling plaasvind	65
3.6.4	Samevatting	66
3.7	DIE KEUSE VAN ONDERWYSMETODES	67
3.7.1	Inleiding	67
3.7.2	'n Verskeidenheid van pogings tot klassifikasie van metodes	67
3.7.2.1	Joyce en Weil	67
3.7.2.2	Cawood	69
3.7.2.3	Sintese	70
3.7.3	Samevatting	76
3.8	DIE ONTWERP EN/OF SELEKSIE VAN ONDERWYSMEDIA	76
3.8.1	Inleiding	76
3.8.2	'n Omskrywing van die konsep onderwysmedia	77
3.8.3	Die bydrae van media tot die onderrigleergebeure	78
3.8.4	Kriteria vir mediaseleksie	79
3.8.4.1	Die moduledoelwit	79
3.8.4.2	Eienskappe van leerlinge	81
3.8.4.3	Leerinhoud	81
3.8.4.4	Media-eienskappe	82
3.8.5	Samevatting	84

3.9	KURRIKULUMEVALUERING	85
3.9.1	Inleidende gedagtes	85
3.9.2	Die funksies van evaluering	85
3.9.2.1	Leerdergerigte evaluering	86
3.9.2.2	Kurrikulumgerigte evaluering	87
3.9.2.3	Verhelderende evaluering	89
3.9.3	Kriteria vir doeltreffende evaluering	89
3.9.3.1	Kontinuïteit	89
3.9.3.2	Geldigheid	89
3.9.3.3	Betrokkenheid	89
3.9.3.4	Omvangrykheid	90
3.9.3.5	Objektiwiteit	90
3.9.3.6	Evaluering moet demokratiserend wees	90
3.9.3.7	Evaluering behoort propedeuties te wees	91
3.9.3.8	Evalueringsresultate moet kommunikeerbaar wees	91
3.10	SINTESE	92

HOOFTUK DRIE

'N MODULêRE BENADERING TOT KURRIKULUMINSTITUSIONALISERING

3.1 INLEIDING

'n Kurrikulum kan waarskynlik op verskeie wyses geïnstitusioneer word, maar 'n modulêre benadering tot kurrikulering blyk 'n werkbare wyse te wees. In hierdie hoofstuk sal daar op die komponente van 'n modulêre benadering tot kurrikulering gefokus word. Hulle is:

- Die plek van 'n skoolmissie
- Die plek van skooldoelstellings
- Die plek van vakdoelstellings (algemene en besondere)
- Die seleksie van kern- en leerinhoud
- Die ordening van kern- en leerinhoud
- Die plek en funksies van doelwitte
- Die keuse van effektiewe onderwysmetodes
- Die ontwerp en/of keuse van geskikte onderwysmedia
- Die keuse van toepaslike evalueringstrategieë
- Ontsluiting van kurrikuluminhoud

Elkeen van hierdie komponente sal vervolgens toegelig word.

3.2 DIE PLEK VAN 'N SKOOLMISSIE

3.2.1 Rasionaal vir 'n skoolmissie

Die sleutelrol wat doelgerigtheid in die didaktiese ontwerp van onderwysprogramme vir leerders speel, word duidelik deur Bray (1979:20) saamgevat: "The design of a program is composed of many elements, chief among which are a sense of where we are, what we have and where we hope to be ... the determination of the goal can serve as the first priority "

Hieruit kan daar afgelei word dat die onderwys doelnastrewend behoort te wees.

De Corte (1981:28) stel dit onomwonde dat die heel eerste vraag wat die onderwyser homself moet afvra as hy met 'n bepaalde groep leerlinge werk, die volgende is: "Wat wil men door middel van dit onderwys by deze leerlingen bereiken?"

Bogenoemde sienswyse maak die een of ander kernfokus noodsaaklik, by wyse waarvan daar gesien kan word waarnatoe die skool met sy leerders wil, noodsaaklik. Om in hierdie behoefte te voorsien kan 'n skoolmissie ontwerp word wat in een stelling aandui wat daar in 'n betrokke skool bereik wil word. Voortvloeiend hieruit kan die einddoel van die skoolkurrikulum in 'n reeks skooldoelstellings omskryf word. Brandt en Tyler (1983:44) meld dat doelstellings nie net die aard van leerinhoud en die aard van die eise van die gemeenskap vervat nie, maar ook rekening moet hou met die presiese aard van die leerling. Daarom blyk 'n verkenning van die primêreskoolkind 'n noodsaaklikheid vir die institusionalisering van 'n skoolkurrikulum te wees.

Indien 'n missie en voortvloeiend daaruit, 'n reeks skooldoelstellings vir 'n primêre skool geformuleer word, is dit dus baie wenslik om eerstens enkele beginsels vir die primêre skool te deurskou.

3.2.2 Beginnels vir onderwys in die primêre skool

Jordaan (1989:130) het na 'n volledige literatuurstudie die volgende beginsels vir onderwys in die primêre skool geïdentifiseer:

- a) Opvoeding en onderwys behoort met die behoeftes, aanleg en belangstelling van die kind as individu te begin. Kindsentriese onderwys is 'n rigtinggewende beginsel en alles moet in die stryd gewerp word om dit 'n wenslikheid in die klas te maak.
- b) Opvoeding wat vir die spesifieke ouderdom, aanleg en vermoë van die individu en eise van sy omgewing toepaslik is, is van primêre belang. Gereedmaking vir eksamens of 'n spesifieke vak vir die sekondêre skool, is van sekondêre belang.
- c) Die onderwyser is beide formele en informele leier wat geleenthede vir leerlingdeelname, -inisiatief en selfwerkzaamheid skep.
- d) Leerlinge moet as individue, as groepe en as 'n klas aan 'n verskeidenheid doelgerigte en georganiseerde leeraktiwiteite blootgestel word.
- e) 'n Meer globale (tematiese) manier van leer wat gebou word rondom die

kind se evaringswêreld, is die toepaslikste.

- f) Die aanvanklike informele benadering behoort later uit te loop op 'n meer formele en sistematiese benadering met die oog op die latere vakbenadering.
- g) Leerlinge moet die geleentheid kry om 'n breë, gebalanseerde, relevante en progressiewe kurrikulum te volg. Die kurrikulum bestaan uit Bybelonderrig, basiese vakke, oriënteringsvakke en ekspressiewe vakke. Taal- en getallebedrewenheid word as fundamentele vaardighede beskou.
- h) Die ontwikkeling van begrip, die noodsaaklike vaardighede en goeie werk- en menseverhoudinge, word as primêr beskou. Die blote insameling van inligting is ondergeskik hieraan. Dit is dus nie vakrigtings wat ontwikkel moet word nie, maar kennis, konsepte, vaardighede en gesindhede.
- i) Inhoude moet kontinuïteit behou, relevant wees en by die ontwikkelingsfase van die kind aanpas.
- j) Die kind moet met die moderne inligtingstegnologie kennis maak.
- k) Kinders moet geluk en vreugde in hulle skoolwerk ervaar. Hul intellektuele nuuskierigheid moet ontwikkel word.
- l) Die onderrig en ontwikkeling van leervaardighede behoort 'n intrinsieke deel van alle vakke te wees.
- m) Taal en taalontwikkeling is 'n essensiële gegewene in al die vakke van die primêre fase (met taal word moedertaal bedoel).

Alhoewel Walters (1978:77) nie spesifiek verwys na die primêre skoolsituasie nie, meld hy dat daar 'n al hoe groter tendens is om inhoude by 'n kurrikulum in te sluit wat die hele terrein van kennis, vaardighede, begrippe, houdings en waardes wil ontwikkel.

Aansluitend hierby kan 'n missie vir 'n primêre skool soos volg daar uitsien:

"Leerlinge sal 'n aangename en veilige omgewing gebied word waarbinne elke individu se behoeftes aangespreek word en waar leerlinge aktief betrokke is by algemeenvormende onderwys deur die ontwikkeling van al die geïdentifiseerde domeine van menslike vermoëns op 'n gebalanseerde en geïntegreerde wyse" (Informasie wat ter ondersteuning van hierdie skoolmissie aangewend is, is verkry uit: NASOP 02-124 1988:9-11).

Enige primêreskoolinstituut sal dus met sy betrokke kurrikulumbenadering moet rekening hou met enkele beginsels vir primêreskoolonderwys. In die modulêre kurrikulumbenadering word hierdie beginsels in verskeie kurrikulumdokumente, te

wete die skoolmissie, mesodokumente, mikrodokumente asook prosesdokumente opgeneem deur middel van:

- die formulering van skooldoelstellings
- die formulering van algemene en besondere vakdoelstellings
- die skep van leergeleenthede deur middel van doelwitformulering, seleksie van onderwysmetodes en onderwysmedia asook die keuse en toepassing van werkbare evalueringstrategieë (kyk hoofstuk 4).

3.3 DIE FORMULERING VAN DOELSTELLINGS

3.3.1 Die noodsaaklikheid van doelstellings vir die institusionalisering van 'n skoolkurrikulum

In paragraaf 2.7 is daar bepleit dat die effektiwiteit van 'n primêre skoolkurrikulum vasgestel moet word volgens die mate waarin die skoolinstituut slaag om

- kennis deur die kind te laat bemeester
- intellektuele, sosiale en psigomotoriese vaardighede deur die kind te laat verwerf en
- aanvaarbare gesindhede by die kind tuis te bring (soos wat afgelei is van die beginsels vir primêre skool onderwys).

Om die effektiwiteit van die skoolkurrikulum te bepaal moet daar tydens die institusionalisering van 'n skoolkurrikulum doelstellings op al die bogenoemde domeine geformuleer word. Verskeie skrywers bevestig hierdie noodsaaklikheid. Brandt en Tyler (1983:40) meen dat die bepaling van doelstellings 'n belangrike en noodsaaklike stap is ten einde onderrig maksimaal te benut. Volgens hulle sienswyse is onderrigtyd kosbaar en behoort skole 'n hoë premie te plaas op prioriteite oor wat onderrig moet word ten einde die gestelde doelstellings te verwesenlik. Cawood *et al.* (1982:28) ondersteun hierdie gedagte deur insig in die wyse waarop doelstellings die onderwys rig en die kwaliteit van die onderrig help bepaal, as 'n grondvereiste vir alle onderrigleersituasies op alle vakgebiede en alle vlakke te sien. Die belangrikste waarde van doelstellings is egter volgens Carl *et al.* (1988:32) dat dit bepalend in die ontwerp van programme sowel as die evaluering daarvan is.

In die literatuur word daar melding gemaak van verskillende begrippe soos direkte, indirekte, nabysynende, verwyderende, algemene, besondere, konkrete, abstrakte,

onmiddellike asook uiteindelijke doelstellings. Met die modulêre benadering tot die institusionalisering van 'n kurrikulum word verwarring tussen laasgenoemde begrippe verhoed deur die volgende benaminge te gebruik:

- skooldoelstellings
- algemene vakdoelstellings
- besondere vakdoelstellings en
- doelwitte.

Hierdie verskillende tipes doelstellings word dan op verskeie kurrikulerringsvlakke aangewend om die effektiwiteit van die kurrikulum te bepaal (kyk hoofstuk 4).

3.3.2 Tipes doelstellings en voorbeelde wat in die modulêre benadering tot die institusionalisering van 'n kurrikulum gebruik word

Alhoewel skooldoelstellings, vakdoelstellings en doelwitte op verskillende kurrikulerringsvlakke geformuleer word, dui Söhnge (1983:23) die besondere verband wat daar tussen hulle bestaan, soos volg aan:

"Terwyl die skooldoelstelling in breed geformuleerde terme 'n aanduiding gee van wat met die langtermynopvoeding van die kind beoog word, verwys die vakdoelstellings in meer besonderhede na die onderrig van die vakinhoud."

Ten einde te verseker dat onderwys relevant, kwalitatief en effektief sal wees, staan die doelwit in verband met 'n spesifieke les en verwys derhalwe na die onmiddellike resultate van onderrig en leer-ken. Dit dien dus as 'n korttermynriglyn. Die verskillende tipes doelstellings figureer baie sterk in die modulêre benadering en verdien verdere toeligting.

- a) Die skooldoelstellings is 'n reeks algemene doelstellings wat volgens Cawood et al. (1982:42) die eindtoestand van 'n onderneming beskryf. Die volgende voorbeeld word aangehaal:

"Die leerlinge sal gelei word om verdraagsaamheid te toon vir ander mense se standpunte en redes te verskaf vir eie standpunte".

- b) Daar word in die modulêre benadering tot die institusionalisering van 'n kurrikulum onderskei tussen 'n algemene en 'n besondere vakdoelstelling. 'n

Algemene vakdoelstelling dui die algemene rigting waarmee die hele skool met 'n spesifieke vak wil inslaan, aan. Daarenteen dui die besondere vakdoelstellings die rigting wat 'n spesifieke standerd met 'n vak wil inslaan, aan.

'n Voorbeeld van 'n algemene vakdoelstelling in Bybelonderrig kan soos volg daar uitsien:

"Die leerlinge se persoonlike geloof in Jesus Christus sal aan die hand van Bybelse geskiedenis, Bybelhanteringsvaardighede, agtergrondskennis van die Bybel en algemene geloofswaarhede ontwikkel word sodat hy God en sy medemens kan dien".

Die volgende voorbeeld in Geografie word as 'n besondere vakdoelstelling aangebied:

"Die leerlinge sal deur kaartwerk 'n grondige kennis verwerf van ons sonnestelsel en die wisselwerking tussen son, maan en aarde".

- c) Die doelwit speel 'n deurslaggewende rol in die modulêre beandering tot kurrikuluminstitutionalisering. Dit is met behulp van doelwitte waarmee die spesifieke kennis, vaardighede, konsepte en houdings wat vir 'n bepaalde module beoog word, aangedui word (kyk paragraaf 3.6.2).

As voorbeeld word die volgende doelwit uit 'n Geografie-vakkurrikulum aangehaal:

"Die leerlinge kan 'n paar produkte wat van hout gemaak word met 'n sketsreeks illustreer."

Uit die voorafgaande is dit dus duidelik dat daar verskillende vlakke van doelgerigtheid in die modulêre benadering ter sprake is.

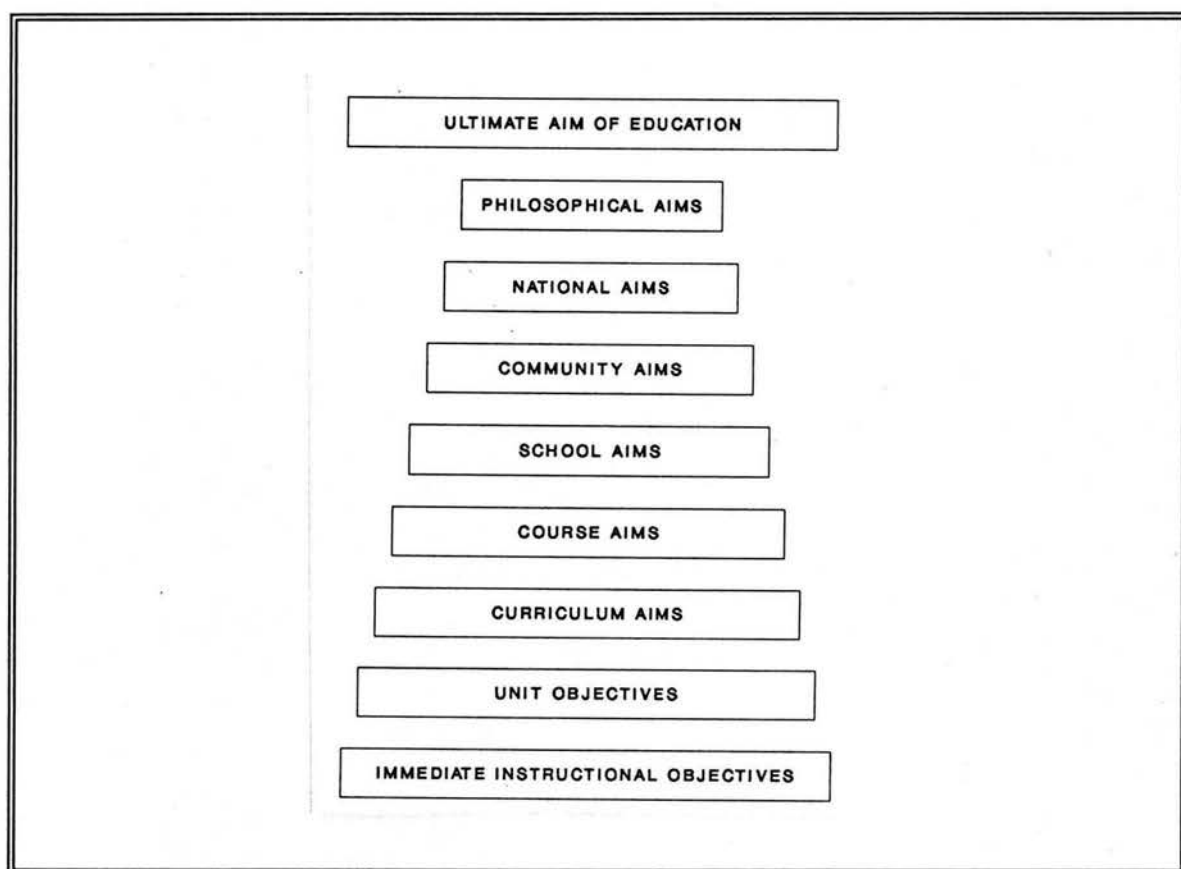
3.3.3 Riglyne in die formulering van doelstellings

Daar bestaan verskeie teorieë in verband met die formulering van doelstellings. Die volgende riglyne kan as waardevol beskou word.

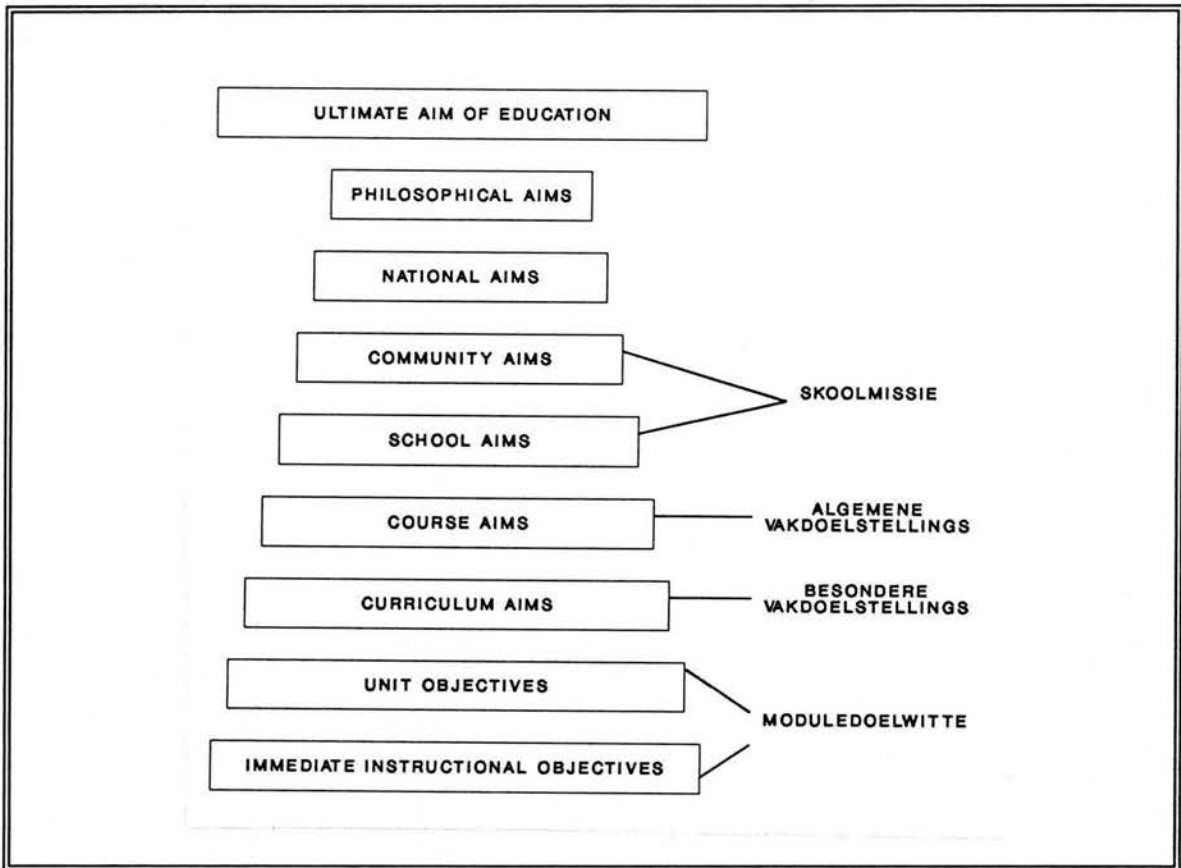
3.3.3.1 Hiërargie van doelstellings

Doelstellings kan hiërargies verbreed vanaf onderrigdoelstellings in die klaskamer tot by die breë opvoedingsdoelstellings wat ontstaan uit die breë gemeenskap se wêreld- en lewensbeskouing (Carl *et al.* 1988:33). Alhoewel eersgenoemde meer spesifiek is, dra dit tot die verwesenliking van die breër doelstellings by. Walters (1978:22-23) stel dit soos volg voor:

Figuur 3.1: The hierarchy of aims and objectives



Hierdie voorstelling is besonder waardevol vir die institusionalisering van 'n kurrikulum aangesien elke funksionaris daarvan deeglik bewus behoort te wees dat doelstellings met betrekking tot die klaskamer in diens van breë, nasionale en 'n wêreld- en lewensbeskouing staan. Die volgende voorstelling is 'n aanpassing van die Walters-model en dui die plek van die skoolmissie, die skooldoelstellings, vakdoelstellings asook moduledoelwitte aan:

Figuur 3.2: Doelstellings en die modulêre kurrikulumbenadering

Aansluitend hierby vermeld Carl *et al.* (1988:33) dat doelstellings en doelwitte moontlik op drie onderwysvlakke geformuleer kan word, te wete:

- Die makrovlak, waar dit om die identifisering van die eindbestemming op 'n nasionale vlak, binne 'n bepaalde kultuurverband, binne 'n skoolfase vir 'n besondere groep of breë kurrikulering vir 'n besondere vak gaan.
- Die mesovlak, waar dit om die identifisering van doeleindes binne 'n bepaalde skoolkurrikulum of meer volledige vakkurrikulering gaan.
- Die mikrovlak, waar dit om die identifisering van doeleindes binne 'n bepaalde vakmodule of selfs 'n leseenheid gaan.

Carl *et al.* (1988:34) is dit egter eens dat die aangeleentheid van makro-, meso- en mikrovlak relatief is en dat hierdie vlakke selfs al drie binne 'n betrokke skool kan voorkom. In die modulêre benadering tot die institusionalisering van 'n kurrikulum word hierdie kurrikuleringsvlakke gedefinieer volgens die handeling van verskeie funksionariesse en word vervolgens toegelig.

3.3.3.2 Formuleringssterreine vir die institusionalisering van 'n skoolkurrikulum

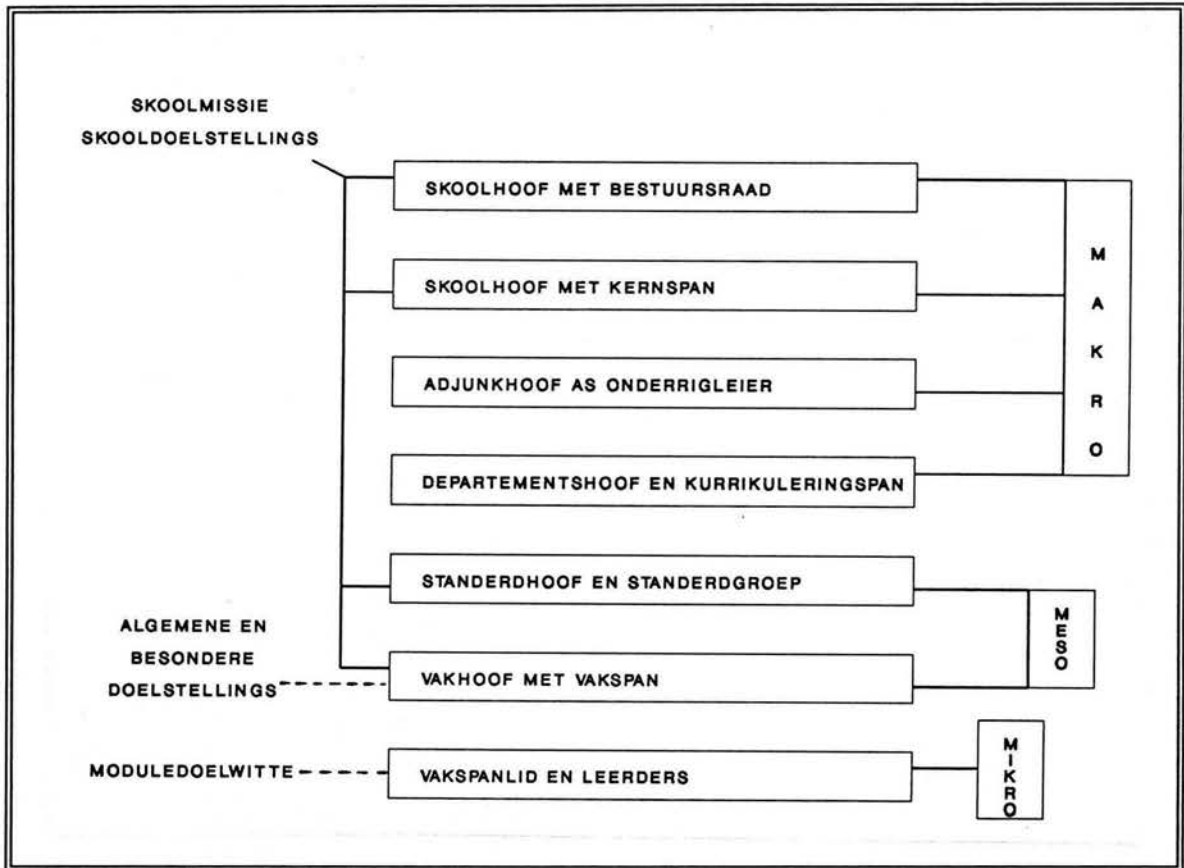
Die modulêre benadering tot die institusionalisering van 'n skoolkurrikulum sluit die formulering van doelstellings op verskeie kurrikuleringsvlakke en -terreine in. Alhoewel die volgende terrein- en vlakindeling relatief van aard en maar een van vele aanneemlikes is, is dit 'n werkbare wyse op primêre-skoolvlak (sien volgende bladsy).

Volgens die voorgestelde formuleringssterreine word verskillende funksionariesse op verskillende kurrikuleringsvlakke betrek. Op makrovlak is die skoolhoof en die hele personeel, asook die bestuursraad betrokke by die formulering van die skoolmissie en skooldoelstellings. Só word ouer- en onderwyserinspraak moontlik gemaak. Die formulering van algemene en besondere vakdoelstellings word deur die vakhoof met sy vakspan op mesovlak behartig. Moduledoelwitte word weer op mikrovlak deur die onderwyser geformuleer terwyl geleentheid geskep word vir leerderinspraak.

Melding moet gemaak word dat verskeie funksionariesse op verskeie vlakke ruimte moet geniet om persoonlike doelstellings te formuleer. So byvoorbeeld kan die kurrikulumkoördineerder ('n funksionaris wat belas is met kurrikulumontwikkeling) op makrovlak deur middel van 'n reeks algemene doelstellings aandui wat hy met 'n kurrikulumontwikkelingspan wil bereik. Die standerd- en vakhoofde kan weer op mesovlak sekere doelstellings vir hulle spanne neerlê.

Omdat mikpunte op verskeie vlakke deur verskeie funksionariesse in die vorm van doelstellings geformuleer word, kan die modulêre kurrikulumbenadering getipeer word as 'n doelmatige institusionaliseringswyse.

Figuur 3.3: Formuleringssterreine vir doelstellings in die modulêre kurrikulumbenadering



3.3.3.3 Klassifikasie van doelstellings

Insoverre dit prakties moontlik is, behoort die volle leëwêreld van die kind in doelformulering betrek te word. 'n Kurrikulum wat voorsiening maak vir die leerling se hoof, hart en hand behoort dus geïnstusionaliseer te word. Om hieraan te voldoen, word veral die taksonomie van Bloom en sy medewerkers in die modulêre kurrikulumbenadering aangewend. Die taksonomie handel oor die indeling en ordening van doelstellings en bestaan uit drie domeine: die kognitiewe, affektiewe en die psigomotoriese domeine. Aangesien laasgenoemde domeine as vertrekpunt vir doelstellingformulering gebruik word, verdien hulle verdere toeligting.

- Die kognitiewe domein verwys na intellektuele gedrag en bestaan uit ses basiese kategorieë, wat van die laagste tot die hoogste vlak gerangskik is.

Die volgende verkorte weergawe word uit Bloom (1956:201-207) voorgehou:

- Kennis, wat verwys na kennis van feite, begrippe, metodes, strukture, ensovoorts.
- Begrip, wat verwys na insig wat egter nie die implikasie ten volle insluit nie.
- Toepassing, wat die gebruik van algemene, byvoorbeeld reëls in spesifieke situasies geld.
- Analise, wat aansluit by die begripvlak maar die volle implikasies van insig insluit soos deur die elemente, relasies en beginsels (wat daaraan ten grondslag lê) na vore gebring word.
- Sintese, wat die samevoeging van dele tot 'n geheel behels en
- Evaluering, wat verwys na die waardebeoordeling van materiaal, metodes ensovoorts, volgens kriteria.

b) Die affektiewe domein verwys na gevoel en waardering en bestaan uit vyf kategorieë wat hierargies gerangskik is

- Ontvangs beteken om sensitief te wees vir die bestaan van verskynsels en stimuli.
- Respondering staan in verband met aktiewe aandag gee aan verskynsels, ensovoorts, sonder verpligtingaanvaarding ten opsigte van verskynsels.
- Waardering verwys na die persepsie van waarde in die verskynsels, ensovoorts, met verpligtingaanvaarding.
- Organisasie geld die ordening van waardes volgens 'n sisteem en
- Karakterisering is die internalisering van waardes tot 'n eie lewens- en wêreldbeskouing (Krathwohl et al. 1964:176-193).

c) Die volgende samevatting deur Zais (1976:310) skets kortliks die psigo-motoriese domein wat te doen het met hand- en motoriese vaardigheid en word hier weergegee volgens vlakke van toenemende vaardigheid:

- Waarneming beteken dat aandag gegee word aan die uitvoering deur 'n meer ervare persoon.
- Navolging verwys na die verkryging van die grondbeginsels waarop die vaardigheid berus.
- Oefening geld die herhaling van die uitvoering van die vaardigheid terwyl die bewuste poging afneem.
- Aanpassing is die vervolmaking van die vaardigheid, alhoewel verbetering altyd moontlik is.

NB

Die drie domeine behoort nie afsonderlik van mekaar verstaan te word nie. Die indruk mag wel bestaan dat sekere feitekennis net met die kognitiewe kategorieë in verband staan (Söhnge 1986:31). Krathwohl (1964:62) wys juis daarop dat "an objective in one domain has a counterpart in the opposite domain, although often we do not take cognizance of it ..." Zimmermann *et al.* (1977:114) gee 'n voorbeeld van 'n algemene doelstelling wat al drie domeine raak:

Figuur 3.4: 'n Voorstelling van 'n doelstelling wat die kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese domeine raak

	Kognitiewe kennis, analise ↓	Affektiewe instel- ling, waarde- houding ↓	Psigomotoriese hand- en moto- riese vaardighede ↓
Om in vreemde taalonderrig	die nuwe woorde- skat van 'n teks te leer ken	Instelling teenoor vreemde kulture bedink	Tegnieke vir aan- leer van woorde, bv. kaartregister aanlê

3.4 DIE SELEKSIE VAN INHOUDE

3.4.1 Onderskeiding tussen kern- en leerinhoud

Butler (1966:359) ondersteun die feit dat leer eerder modulêr as fragmentaries moet plaasvind. Ook Jordaan (1989:130) is van mening dat 'n meer globale (tematiese) manier van leer wat opgebou is rondom die kind se ervaringswêreld, die toepaslikste is. Gevolglik geskied die seleksie van kurrikuluminhoud in die modulêre benadering op so 'n wyse dat 'n globale manier van leer aangemoedig word. Kurrikuluminhoud kan egter breedweg in kern- en leesinhoud verdeel word en die definiëring van hierdie begrippe blyk noodsaaklik te wees vir die institusionalisering van 'n skoolkurrikulum.

Volgens Carl *et al.* (1988:43; kyk ook 1986:63-129) word kerninhoud in sommige vakrigtings onder andere deur die Gemeenskaplike Matrikulasieraad, Komitee vir Onderwyshoofde en Interdepartementele Komitees saamgestel en word uiteindelik in kernsillabusse vergestalt. In die modulêre kurrikulumbenadering word die

kerninhoude in vakspanverband binne die skoolinstituut uitgebrei.

Leerinhoude daarenteen, word meer volledig en in meer detail in onder andere handboeke aangetref (R.G.N.-Werksdokument insake Kurrikulering vir Hoogbegaafde Leerlinge 1984:6). In modulêre kurrikulumverband geskied die seleksie en organisering van leerinhoude in standerdgroepverband.

✓ 3.4.2 Kriteria vir die seleksie van leerinhoude

Carl et al. (1988:45) sien die volgende kriteria as essensieel by die seleksie van leerinhoude:

- Dit moet in diens van die realisering van doelstellings van die volgende staan: vakwetenskappe, lewensbeskoulike, breë onderwysdoelstellinge, besondere didaktiese en vakdidaktiese doelstellings.
- Dit moet realisties, relevant, hanteerbaar, toeganklik en lewensvatbaar wees.
- Dit moet stimulerend en motiverend wees.
- Dit moet leerlinge se bestaande kennis en behoeftes in ag neem.
- Dit moet geleentheid tot leer deur ontdekking bied.
- Dit moet die ontwikkeling van denkvaardighede (die kognitiewe), sowel as die houdings en waardes (die affektiewe) en psigo-motoriese vaardighede bevorder.
- Dit moet moontlikhede tot leerderinspraak en -keuses bied.
- Dit moet 'n balans hê ten opsigte van studie.

Walters (1978:198-199) se kriteria vir die seleksie van kurrikuluminhoud kan soos volg saamgevat word:

- Geldigheid
Walters (1978:175) noem dat vakinhoud gedurende 'n tyd van vinnige ontwikkeling op kennisgebied verouderd of in onbruik raak. Geldigheid verwys volgens Jordaan (1989:174) dus na die toepaslikheid op en bydrae tot die bereiking van kurrikulumdoelstellings en die mate waarin dit die korrekte en jongste kennisinhoud bevat.
- Sinvolheid
Sinvolheid impliseer die voorsiening van essensiële feitekennis en begrippe wat vir die leerder betekenis het en by sy aktiwiteitsvlak aansluit, sodat insig

verkry word in die beginsels en konsepte van die vak, en ten opsigte van die wyse waarop die ondersoekmetodes wat kenmerkend is van die vak, oorgedra word.

- **Balans**

Balans verwys na die omvang wat gedek word, diepte van aanbieding, begrip en die moeilikheidsgraad van die vakinhoud. Walters (1978:178) beaam die feit dat genoegsame aandag en tyd afgestaan moet word aan die ontwikkeling van intellektuele vaardighede en prosesse waardeur kennis georganiseer en vir die leerder bruikbaar gemaak word.

- **Relevantheid**

Volgens Walters (1978:178; kyk ook Jordaan 1989:174) moet die vakinhoud toepaslik wees op betekenisvolle menslike aktiwiteite, probleme en strydvrage asook op die frekwensie en noodsaaklikheid vir die gebruik daarvan.

- **Belangstelling**

Leer vind ten beste plaas wanneer die onderrigmateriaal op die belangstellingsveld van die leerder toegespits is (Walters 1978:187). Kurrikuluminhoud moet dus volgens hierdie kriteria voorsiening maak vir leerders se belangstelling.

- **Nie-strydigheid**

Hiermee word bedoel dat die onderskeie leerstofdele nie teenstrydig is nie, 'n onderlinge ondersteunende hiërargie van feite, konsepte en beginsels vorm en sover as moontlik korreleer (Jordaan 1989:175). Walters (1978:195) meen dat dit belangrik is dat:

- * aspekte soos terminologie deurgaans konsekwent is;
- * 'n eenheidsbenadering gevolg word sodat die afsonderlike onderafdelings 'n duidelike ontwikkelingstruktuur toon;
- * 'n kursus só geïntegreer word dat die korrelasie tussen konsepte in verskillende kursuseenhede duidelik sal blyk.

Bogenoemde kriteria is van toepassing op die seleksie van inhoud vir kurrikula in die algemeen. Jordaan (1989:175) huldig die standpunt dat spesifieke riglyne geselekteer kan word vir die seleksie van inhoud vir besondere vakke en vakrigtings. Om die kriteria vir die seleksie van inhoud effektief toe te pas, blyk dit nodig te wees om onderwysers met spesifieke riglyne te ondersteun. Sodoende kan

die modulêre kurrikulumbenadering 'n bydrae gelewer word tot die institusionalisering van 'n meer effektiewe skoolkurrikulum. In 'n poging om moontlike riglyne vir die seleksie van inhoude in 'n primêre-skoolkurrikulum neer te lê, word die volgende verwysingsraamwerk in paragraaf 3.4.3 toegelig:

3.4.3 'n Verwysingsraamwerk vir die verantwoording van die seleksie van inhoude in die modulêre kurrikulumbenadering

3.4.3.1 Inleiding

Volgens Kruger (1980:65) is dit vir die kurrikuleerder van wesenlike belang dat die seleksie en ordening van inhoude op 'n verantwoordbare wyse moet geskied. Hy voer aan dat 'n lukrake en irrelevante seleksie en ordening van inhoude deur hulle uitwerking die lewensgang van die leerder ingrypend kan beïnvloed. Enige benadering tot die institusionalisering van 'n kurrikulum behoort dus 'n noukeurige verantwoording ten opsigte van geselekteerde inhoude te kan doen.

Carl et al. (1988:43) meld dat die kurrikuluminhoude by die volgende aspekte aansluiting sal vind:

- Breë opvoedingsdoelstellings
- Onderwysdoelstellings
- Betrokke kinderontwikkelingsfase
- Didaktiese eise
- Vakdidaktiese eise
- Onderwysadministratiewe eise
- Eise van die gemeenskap.

Die modulêre kurrikulumbenadering verantwoord die seleksie van kurrikuluminhoud teenoor

- sekere areas en elemente van leer en
- transkurrikulêre faktore wat vervolgens bespreek sal word.

3.4.3.2 Areas en elemente van leer

In 'n poging om inhoude te selekteer wat die hele terrein van kennis, vaardighede, konsepte, houdings en waardes kan ontwikkel, het die Department of Education

and Science (1986:16) nege breë areas van leer asook vier elemente van leer geïdentifiseer (kyk ook Jordaan 1989:125). Hulle is:

Areas van leer	Elemente van leer
<ul style="list-style-type: none"> - Estetiese en kreatiewe - Menslike en sosiale - Linguïstiese en literêre - Fisieke - Wetenskaplike - Geestelike - Tegnologiese - Wiskundige - Etiese 	<ul style="list-style-type: none"> - Kennis - Konsepte - Houdings - Vaardighede

Hierdie areas word nie as verhewe elemente gesien wat afsonderlik en in isolasie van mekaar onderrig moet word nie, maar eerder as 'n beplannings- en analitiese instrument tot die seleksie van inhoude. Die elemente van leer (kennis, vaardighede, konsepte en houdings) word dan deur die genoemde nege areas van leer ontwikkel.

3.4.3.3 Transkurrikulêre inhoude

Tans bestaan daar sekere aspekte in die kurrikulum wat relevant is vir elke leerling op elke stadium van onderrig en wat moet deurvloei in elke leerarea (kyk paragraaf 3.4.2.2) van die kurrikulum (Jordaan 1989:124-125).

Hierdie aspekte staan bekend as "transkurrikulêre" aspekte omdat hulle dwarsoor die hele kurrikulum in die primêre skool voorkom. In Skotland word na hierdie aspekte verwys as "Permeating Factors". Engeland en Noord-Ierland gebruik die term "Cross-curricular Themes" om na transkurrikulêre faktore te verwys. In Australië word daar weer volstaan by die term "Common Essential Learning" (NCC:1990). Tog verwys al hierdie lande na dieselfde faktore en word dit soos volg geïllustreer:

(a) Australië

Hier word die afkorting CEL (Common Essential Learning) gebruik om transkurrikulêre aspekte aan te dui. Die gedagte (CEL) omvat "a set of skills, attitudes, values and cognitive abilities which are considered central to meeting the goals of education through a core program" (NCC:1990). Laasgenoemde sluit die

volgende aspekte in:

- kommunikasie
- die numeriese
- kritiese en kreatiewe denke
- tegnologiese geletterdheid
- persoonlike en sosiale waardes en vaardighede
- onafhanklike leer.

(b) Engeland

Engeland gebruik die term "Cross curricular themes" (NCC:1990) en sluit by hierdie begrip die volgende transkurrikulêre aspekte in:

- Onderwys om multikulturele begrip te bewerkstellig
- Kultuurerfenis
- Gesondheidsopvoeding
- Informasietegnologie

(c) Skotland

"Permeating factors" verwys ook na transkurrikulêre aspekte wat die volgende breë areas insluit:

- Kennis en begrip
- Leervaardighede
- Persoonlike en sosiale ontwikkeling (NCC:1990)

Volgens die denkrigting in Skotland is verwante feitekennis as basis 'n voorvereiste vir goeie begrip. Daarom moet die aanleer en die aanbieding van sulke kennis versigtig georden word sodat leerlinge dit kan assimileer en herroep en die verband met ander leerervaringe kan verstaan (NCC:1990).

Ten opsigte van leervaardighede is hulle standpunt die volgende:

In die proses van leer en in die konteks daarvan in die alledaagse lewe benodig alle kinders en volwassenes 'n reeks vaardighede. 'n Paar van hierdie vaardighede geld slegs vir sekere areas van die kurrikulum; trouens hierdie vaardighede word nie apart nie, maar in alle leersituasies ontwikkel. Sulke vaardighede omsluit die volgende:

- gebruik van taal en syfers
- die evaluering en die verwerwing van bewyse
- redenering en probleemoplossing

- die gebruik van informasietegnologie
- die aanwending van nuwe tegnologieë
- die praktiese aanwending van kennis en begrip

Ten opsigte van persoonlike en sosiale ontwikkeling is die opvoedingskader van Skotland dit eens dat die primêre skool 'n gulde geleentheid bied in die vorm van:

- praktiese ervaring
- persoonlike betrokkenheid
- die uitoefening van verantwoordelikheid.

Persoonlike en sosiale ontwikkeling omvat 'n begrip van:

- 'n gesonde lewenswyse en fisieke fiksheid
- die gedagte van gelyke geleenthede
- verdraagsaamheid en selfbeeld
- omgewingsbewustheid
- kritiese evaluering van die media en
- praktiese aangeleenthede by die huis en in die alledaagse lewe.

Uit die voorafgaande spruit dat 'n geskikte primêre skoolkurrikulum transkurrikulêre inhoud (vaardighede, konsepte en houdings) moet insluit wat deur die nege areas van leer (kyk paragraaf 3.4.2.2) ontwikkel kan word (Kurrikulumkomitee vir Senior Primêre Onderwys 1991:15). Om die seleksie van inhoude te verantwoord, blyk dit dus noodsaaklik om die transkurrikulêre aspekte meer spesifiek te omskryf.

(a) Vaardighede

Die term vaardigheid omsluit die ontwikkeling van denkvaardighede, houdings asook praktiese vermoëns in. Die totale spektrum van kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese domeine kan met behulp van eersgenoemde vaardighede ontwikkel word (kyk figuur 3.5).

Figuur 3.5: Kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese vaardighede

KOGNITIEF					
KENNIS	BEGRIP	TOEPAS-SING	ANALISE	SINTESE	EVALU-ERING
definieer herken onthou herinner identifiseer wys aantoon vertel beskryf	vergelyk kontrasteer verduidelik vertaal herformuleer vertolk opsom voorspel	toepas klassifiseer gebruik kies benut bereken oplos demonstreer ontwerp	ontleed rangskik onderskei bewyse soek verskil aandui ontledings maak bepaal ondersteun analiseer ontleed vergelyk	voorspel skiep skryf ontwerp bou konstrueer saamstel formuleer illustreer komponeer verbeel beplan veralgemeen kontrasteer kombineer	beoordeel beredeneer besluit evalueer bepaal kritiseer verdedig stel vas

AFFEKTIEF				
ONTVANGS	RESPONDENT	WAARDERING	ORGANISASIE	KARAKTERI-SERING
luister beheer kies om bewus te wees aanvaar ag gee gewaard word gunstig gesind wees	stel antwoord voltooi kies lys opneem inwillig navolg verwelkom prys	beseft deelneem verbeter oordeel ondersteun betwis ontwikkel	bespreek organiseer in verband bring vasstel verenig kweek opweeg bepaal	hersien verander trotseer aanvaar beoordeel weerstaan verwerp glo

PSIGO-MOTORIES					
REFLEKS BEWE-GINGS	BASIESE FUNDAMEN-TELE BEWEGINGS	PERSEP-TUELE VERMOËNS	FISIESE VERMOËNS	BEDREWE BEWEGINGS	NIE-ONSA-MEHAN-GENDE KOMMUNI-KASIE
buig strek ontspan verkort verleng inhibeer	hanteer ondersteun aangee spring loop kruip	ondersoek balanseer skryf eet vang onderskei deur aanraking	om met pre-sisie te kan beweeg om te stop en te gaan om bv. spoed te vermeerder om inspanning te verdra	wals saag tik klavierspeel skaats	om knap te dans om meester-lik te kan skilder om wetend te glimlag gesigsuit-drukking

(b) Konsepte

Daar moet deurentyd gepoog word om progressief by leerlinge kernkonsepte te ontwikkel (CCC 1983:20-21). Die ontwikkeling van hierdie konsepte moet plaasvind binne die raamwerk van die leerling se ouderdom, potensiaal en ervaring. Konsepte kan nie onderrig of gememoriseer word nie, maar word verwerf. Die volgende kernkonsepte behoort deurlopend in alle inhoude ontwikkel te word:

- Tyd
- Oorsaak en gevolg
- Verandering/stabiliteit
- Empatie
- Aaneenlopendheid
- Verskeidenheid
- Interafhanklikheid
- Waardering
- Bewaring
- Aanpassing.

(c) Aktuele inhoud

Hiermee word verwys na eise wat die samelewing tans aan die skool stel. Uit die aard van ontwikkeling op ekonomiese, religieuse, maatskaplike en politiese terreine kan hierdie probleme met verloop van tyd vervaag en/of deur nuwes vervang word. Onderstaande is enkele voorbeelde van sodanige probleme:

- Onderlinge begrip
- Inligtingstechnologie
- Gesondheidsreëls, regte en verantwoordelikheid
- Omgewingsbewaring en benutting
- Kritiese evaluering van die media
- Kommunikasie
- Tegnologie
- Ekonomiese geletterdheid
- Produktiwiteit
- Entrepeneurskap
- Visuele geletterdheid. (Kurrikulumkomitee vir Senior Primêre Onderwys 1991:15)

Die voorbeelde van vaardighede, konsepte en aktuele inhoude wat in hierdie paragraaf geïllustreer word, is 'n meer spesifieke aanduiding in welke wyse kurrikuluminhoud gediversifiseer kan word om die leerder as totale wese te

ontwikkel.

Vaardighede, konsepte en aktuele inhoude kan egter nooit in isolasie van basiese feitekennis ontsluit word nie omdat hulle opsig self geen betekenis het nie. Dit is deur basiese feitekennis wat spesifieke betekenis aan die onderskeie vaardighede, konsepte en aktuele inhoude gegee word. Daarom is dit heel moontlik dat 'n spesifieke vaardigheid (byvoorbeeld) 'n verskillende betekenis kan kry indien ander feitlikhede daaraan gekoppel word. Die volgende vergelyking van twee doelwitte illustreer hierdie kwessie duidelik:

- "... identifiseer soveel as moontlik byvoeglike naamwoorde in die gegewe koerantuitknipsel" (Kognitiewe domein).
- "... identifiseer die dinge in die lewe wat jou geweldig ontstel" (Affektiewe domein).

Alhoewel albei doelwitte op die oog af dieselfde vaardigheid voorstel, kan die kennisgedeelte 'n rol speel in die bepaling van die domein (hetsy kognitief, affektief of psigo-motories).

Aangesien elke leerarea (kyk paragraaf 3.4.2.2) 'n partikuliere aard vertoon, sal sekere vaardighede, konsepte en aktuele inhoude beter by sekere leerareas aansluiting vind as by ander. Daar is egter min vaardighede wat uitsluitlik by een spesifieke leerarea tuishoort. Een voorbeeld van 'n vaardigheid wat uitsluitlik by 'n spesifieke leerarea aansluiting vind, is "komponeer" wat waarskynlik slegs by musiek as ekspressiewe vak gebruikswaarde toon.

3.4.4 Sintese

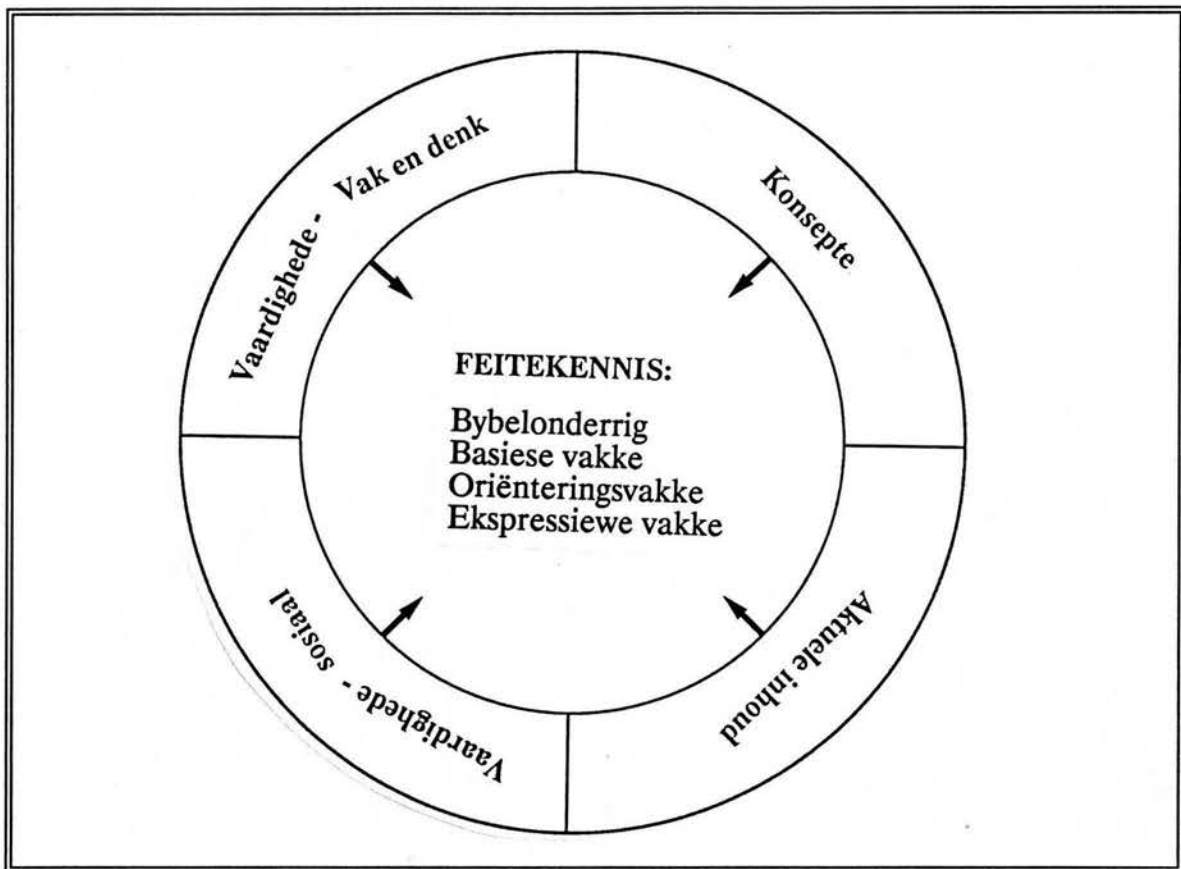
Soos dit uit die voorafgaande bespreking blyk, is dit noodsaaklik dat die kurrikuleerder verantwoordelik te werk moet gaan tydens die seleksie van leerinhoud. Daarvoor is daar 'n aanvaarbare en erkende seleksiekriteria nodig. Mostert ondersteun hierdie gedagte deur daarop te wys dat seleksie van inhoude op 'n verantwoordbare wyse en aan die hand van aanvaarbare en erkende seleksiekriteria moet geskied (Mostert 1985:21). Ook Maree (soos beskryf in RGN 1987:387) stem saam met so 'n siening en toon aan dat indien daar geen bruikbare kriteria vir die seleksie van inhoude beskikbaar is nie, die kurrikulum "aan die genade van òf onbillike druk vanuit samelewingsoorde òf onoplosbare kompeterende druk vanuit die vakwetenskaplike geledere" uitgelewer is.

Om laasgenoemde gevaar uit te skakel is daar in paragraaf 3.4.3 gepoog om 'n verwysingsraamwerk van kriteria te identifiseer waarvolgens die "bruikbaarheid" van kurrikuluminhoud bepaal kan word. Hierin is moontlike areas van leer asook 'n verskeidenheid van intellektuele vaardighede, konsepte en aktuele inhoud aangedui sodat kurrikuleerders op primêre skoolvlak

- geldige inhoud wat sal bydra tot die bereiking van kurrikulumdoelstellings kan selekteer
- sinvolle inhoud kan selekteer wat by die kind se aktiwiteitsvlak aansluiting vind en sal bydra tot die ontwikkeling van beginsels, konsepte en ondersoekmetode wat kenmerkend is van d e vak
- balans in sy inhoudseleksie kan skep deur intellektuele vaardighede en prosesse waardeur kennis georganiseer en vir die leerder bruikbaar gemaak word by die kurrikulum in te bou
- deur die seleksie van relevante inhoud kan tred hou met betekenisvolle menslike aktiwiteite, probleme en strydvrage
- deur die seleksie van interessante feitekennis die kurrikulum kan toespits op die belangstellingsveld van die leerder
- 'n eenheidsbenadering met die seleksie van inhoud kan volg sodat die onderskeie leerareas korreleer en 'n duidelike ontwikkelingstruktuur toon.

Deurgaans is daar daarop gewys dat die seleksie van inhoud op so 'n wyse moet geskied dat 'n globale manier van leer aangemoedig word. Deur die inbou van die transkurrikulêre inhoud by al die leerareas (kyk paragraaf 3.4.2.3) word daar met die modulêre benadering hieraan voldoen, en word dit soos volg voorgestel:

Figuur 3.6: Die sinsamehang van vaardighede, konsepte, aktuele inhoude en basiese feitekennis



Volgens die illustrasie behoort die insluiting van vaardighede, konsepte en aktuele inhoude by die kurrikulum nie geforseer te word nie, maar moet die kurrikuleerder hom eerder laat lei deur die bruikbaarheid daarvan by die onderskeie leerareas.

3.5 DIE ORDENING VAN LEERINHOUDE

3.5.1 Inleiding

Steyn (1982:75) stel dit onomwonde dat indien die seleksie en ordening van inhoude nie veel meer inhou as die blote samevoeging van vakkundiges se voorkeure op die vakterrein nie, dit as didakties ongewens en onverantwoord getipeer moet word.

Hieruit blyk die noodsaaklikheid om deeglik te besin oor hoe geselekteerde inhoude georden moet word. Daar behoort verdere riglyne te wees en in hierdie

verband word enkele ordeningsbeginsels soos beskryf in Cawood et al. (1982:74-76; kyk ook Carl et al. 1988:46-47) toegelig.

3.5.2 Logiese ordeningsbeginsel

Leerstof word in die praktyk logies georden deur onder meer:

- vanaf die eenvoudige na die komplekse te beweeg. So sou in Biologie die klem eers op die amoeba as eensellige diertjie kon val met opvolgende vordering na die ingewikkelde struktuur van die konyn.
- eerste 'n oorsigtelike beeld van die geheel te gee met spesialisasie in een spesifieke deel daarna, byvoorbeeld eers 'n geheelbeeld van die Mediterreense streke van die wêreld met daarna 'n kernagtige bespreking van die Boland.
- die inhoudelike chronologies te rangskik.
- eers die basiese of grondliggende kennis te verskaf wat as fondament moet dien vir moeiliker kennis wat sal volg. Om meer gevorderde Wiskunde te bemeester, is dit basies nodig om korrek te kan optel, aftrek, vermenigvuldig en deel.

3.5.3 Die psigologiese ordeningsbeginsel

Psigologiese ordening verwys onder meer na 'n leerstofrangskikking van die bekende na die onbekende, soos byvoorbeeld van die bekende sonneblom na die minder bekende voorbeelde van compositae of die bekende pronk-ertjie na enige ander peulplant se blom.

3.5.4 Die punktuele ordeningsbeginsel

'n Tema, gebeurtenis of konsep dien as sentrale vertrekpunt vanwaar na aanverwante terreine beweeg kan word. So byvoorbeeld kan 'n les oor die sprinkaan as sentrale tema geneem word en kan aspekte soos die geografie van gebiede wat geteister word, omgewingsvriendelike bestryding en die invloed van sprinkaanpeste op die ekonomie daaraan gekoppel word. Dit kan ook as die spilbeginsel getipeer word.

3.5.5 Die spirale of konsentriese ordeningsbeginsel

In die geval van die spirale of konsentriese beginsel word dieselfde tema herhaaldelik aan die orde gestel, elke keer met verdieping en verruiming van kennis en insig. In der waarheid is dit 'n vordering vanaf die elementêre na die gekompliseerde. Die Anglo-Boereoorlog of die Groot Trek in die verskillende primêre en sekondêre standers is voorbeelde in hierdie verband.

3.5.6 Die analities-sintetiese ordeningsbeginsel

Met die analities-sintetiese ordeningsbeginsel word bedoel dat die leerinhoud stelselmatig en in besonder ontleed en gevolgtrekkings gemaak word om aldus tot 'n geheelinsig te kan kom. Hier kan onder meer na die ontleding van kortverhale of gedigte verwys word.

3.5.7 Simbiotiese ordeningsbeginsel

Ordening volgens aktuele van die hede of leerwêreld om daardeur 'n beter begrip van soortgelyke gebeure in die verlede te verkry. Suid-Afrika se Inligtingsdebakel kan byvoorbeeld groter insig in die Amerikaanse Watergateskandaal verskaf.

3.5.8 Die horisontale ordeningsbeginsel

Horisontale ordening plaas gebeurtenisse wat min of meer gelyktydig plaasgevind het teenoor mekaar. 'n Periode in die Letterkunde word byvoorbeeld deurgetrek na Schubert as Romantiese komponis.

Carl et al. (1988:47) beveel aan dat 'n verskeidenheid van die voorafgenoemde ordeningsbeginsels deur die kurrikuleerder benut moet word. Een van die primêre funksies van die kurrikulum is juis om dit by die leerling in te skerp om die werklikhede rondom hom te orden. Indien so veel as moontlik van die ordeningsbeginsels by die kurrikulum ingebou word, sal ook hierdie vaardigheid toenemend by die kind ontwikkel word.

Die modulêre benadering tot die institusionalisering van 'n kurrikulum leen hom daartoe dat 'n wye verskeidenheid van ordeningsbeginsels toegepas kan word. Leerstof word nie net met die oog op een les nie, maar vir die ganse module geselekteer. Gevolglik word daar vir elke module 'n reeks doelwitte geformuleer sodat die moontlikhede om verskillende ordeningsbeginsels te benut, legio is. Hierdie gedagte blyk duidelik uit die volgende uittreksel van 'n beplanning van 'n module in die Algemene Wetenskap vakkurrikulum:

Figuur 3.7: 'n Uittreksel van 'n modulebeplanning: Algemene Wetenskap

<u>Standerd 4 Elektrisiteit</u>	
Aan die einde van die module sal die leerlinge	
Die psigologiese ordeningsbeginsel	1. <u>Bronne van elektrisiteit</u>
	1.1 tien apparate wat elektrisiteit werk, by die huis geïdentifiseer het
	1.2 twee primêre bronne van elektrisiteit deur middel van sketse voorgestel het
Die spilbeginsel	1.3 moontlike plaasvervangers vir elektrisiteit as energiebron, geïllustreer het
Die logiese ordeningsbeginsel	2. <u>Die elektriese stroombaan</u>
	2.1 die vier basiese komponente van 'n elektriese stroombaan neergestip het
	2.2 hulle onderskeie funksies in enkele sinne verduidelik het
	2.3 die funksies van die komponente 'n stroombaan in 'n eie gekose apparaat gedemonstreer het

Doelwitte 1.1 tot 1.2 stel die toepassings moontlikheid van die psigologiese ordeningsbeginsel voor. Leerstof word hier georden vanaf die bekende (apparate by die kind se huis wat met elektrisiteit werk) na die onbekende (primêre bronne van elektrisiteit). By die doelwit wat daarna volg, word die konsep van verskeidenheid (kyk paragraaf 3.4.2.3) as sentrale vertrekpunt geneem vanwaar daar gepoog word om na aanverwante terreine (moontlike plaasvervangers van elektrisiteit) te beweeg (die punktuële- of spilbeginsel). Ook die logiese ordeningsbeginsel figureer in die voorbeeld. Vanaf doelwitte 2.1 tot 2.3 word daar vanaf die eenvoudige (die vier basiese komponente van 'n stroombaan) na die komplekse (die demonstrasie van 'n stroombaan in 'n elektriese apparaat) beweeg.

Die voorgestelde doelwitte is slegs 'n gedeelte van 'n module se mikrobeplanning en veel meer verskillende toepassings van ordeningbeginsels blyk moontlik te wees. 'n Volledige voorbeeld van 'n mikrobeplanning word in hoofstuk 4 voorgehou.

3.6 DIE SKEP VAN LEERGELEENTHEDE DEUR MIDDEL VAN DOELWITTE

3.6.1 Inleiding

In die literatuur blyk dit dat daar 'n noue verband tussen die begrippe "leergeleentheid", "leerervaring", "leerlingaktiwiteit" en "onderwysmetode" bestaan. Carl *et al.* (1988:48) som die onderskeid, maar ook die samehang tussen hierdie begrippe soos volg op: "Deur middel van onderrig- en leerhandelinge, met ander woorde handelinge deur die onderwyser en die kind, word 'n leergeleentheid vir die leerder geskep om self ook aktief betrokke te word ten einde die mees sinvolle leerervaring uit hierdie betrokkenheid te put."

In die modulêre benadering tot die institusionalisering van 'n skoolkurrikulum word die doelwit as bepalend vir die totstandkoming van hierdie dinamiese onderrigleersituasie beskou. Vervolgens sal die aandag gevestig word op die rol en die plek wat doelwitte in die modulêre kurrikulumbenadering aanneem.

3.6.2 Die skep van leergeleentheid deur middel van doelwitformulering

Aktiewe leerlingbetrokkenheid figureer sterk in die modulêre kurrikulumbenadering. Hierdie betrokkenheid word deur leergeleentheid moontlik gemaak.

Dit is deur die skep van leergeleentheid dat basiese feite, konsepte, vaardighede en houdings in die klaskamer betekenisvol gemaak word. Walters (1978:72-73) meen dat sulke leergeleentheid deels deur die onderwysmetodes en deels deur kurrikuluminhoud geskep word. In hierdie verband kan die doelwit die inhoud weerspieël asook 'n rol speel in die keuse van 'n onderwysmetode. Die volgende voorbeeld illustreer hoedat 'n leergeleentheid deur middel van 'n doelwit geskep kan word:

"Aan die einde van die module sal die leerling Noord bepaal het met hulle horlosies".

Hierdie doelwit dui op 'n vaardigheid wat die leerling moet toepas (hy moet bepaal) asook basiese feite wat aangewend moet word (kennis in verband met die basiese windrigtings). Behalwe die kurrikuluminhoud wat in hierdie doelwit vervat word, is daar ook sprake van 'n onderwysmetode(s). Die leerkrag kan byvoorbeeld eers demonstreer hoedat rigting deur middel van 'n horlosie bepaal word ('n voordragmetode) voordat die leerlinge moontlike gevalle kan bedink waar so 'n metode nie sal werk nie ('n sindikaatgroepmetode).

Calitz *et al.* (1982:65) waarsku egter dat daar nie 'n enigste of beste leergeleentheid is nie. In hierdie verband speel die modulêre kurrikulumbenadering ook sy rol. 'n Wye reeks doelwitte word vir elke module geformuleer om by te dra tot die skep van soveel as moontlik leergeleenthede sodat voorsiening gemaak kan word vir verskillende leerlinge se belangstellings en talente.

3.6.3 Die rasionaal van doelwitte in die modulêre kurrikulumbenadering

Die doelwit vervul 'n kardinale rol in die modulêre kurrikulumbenadering aangesien kurrikulumteorie daardeur aan onderwyspraktyk gekoppel word.

3.6.3.1 Die doelwit skep leeraktiwiteit asook individualiseringsgeleentheid

Die tendens dat al hoe groter klem op die aktiwiteits- en individualiseringsbeginsels in die onderwys geplaas is, het 'n klemverskuiwing na die leerder toe teweeggebring. Minder klem is op die onderwyser geplaas en dit is na die persoon verskuif aan wie die geleentheid tot leer gebied word (Calitz *et al.* 1982:58). Die doelwitte word in die modulêre benadering op so 'n wyse geformuleer dat die leerder daardeur tot handeling gebring word. Hierdie handeling veronderstel dan óf affektiewe óf psigomotoriese óf kognitiewe aktiwiteit. Deur hierdie aktiwiteitskepping kan daar dan geïndividualiseer word volgens leerlinge se talente en belangstelling soos wat vervolgens geïllustreer word:

"Aan die einde van die module sal die leerlinge

1. Die bou van die soogdier

1.1 'n kat en 'n hond met mekaar vergelyk het en tien verskille ten opsigte van hulle bou neergeskryf het

of

1.2 'n sketsreeks gemaak het om die verskil in bou tussen 'n kat en 'n hond te illustreer".

Beide doelwitte lewer 'n bydrae om die leerder tot aksie of handeling te bring. In albei doelwitte is daar 'n vergelykingshandeling waarmee dieselfde leerinhoud (die bou van die soogdier) oopgedek word. Tog is daar ook 'n beduidende verskil wat opmerkbaar is. Terwyl die eerste doelwit 'n neerskryfhandeling vereis, bied die tweede doelwit aan die leerling die kans om sy antwoord deur middel van 'n sketsreeks uit te druk. Daar moet nie uit die oog verloor word dat 'n module 'n reeks leergeleenthede deur middel van 'n wye verskeidenheid van doelwitte beoog (soms tot twintig). Sodoende kan daar oor 'n geweldige breë spektrum 'n verskeidenheid van aktiwiteite tot stand kom waardeur tred gehou word met die verskillende talente en belangstellings van leerders.

3.6.3.2 Doelwitte bepaal onder andere die lesstruktuur

In die modulêre kurrikulumbenadering word die beoogde kurrikuluminhoude hoofsaaklik deur middel van vooraf-geformuleerde doelwitte vir elke module weerspieël. Sulke doelwitte sluit nie alleenlik die basiese feite in wat in 'n betrokke module oorgedra moet word nie, maar stel ook sekere vaardighede voor wat kan meehelp om die ontsluiting van basiese feitekennis in momentum te bring.

Laasgenoemde argument kan duidelik deur die volgende voorbeeld vanuit die praktyk geïllustreer word:

"Aan die einde van die module sal die leerlinge die R.S.A. se buurstate op 'n kaart van Suider Afrika aangedui het".

Die basiese feite wat deur hierdie doelwit weerspieël word, is 'n kennis rondom die R.S.A. se buurstate. Die vraag ontstaan egter hoedanig die leerling die gestelde basiese feite moet kan beheers. Behoort by die buurstate bloot te memoriseer, of is die mikpunt dat hy die buurstate iewers (bv. op 'n kaart) moet kan aandui? Dit blyk

duidelik dat die twee vaardighede "memoriseer" en "aandui" verskillende tipes begeleiding deur die onderwyser vereis.

Terwyl die leerling ten opsigte van die eerste vaardigheid bloot gelei moet word om die buurstate te ken, behoort die leerling by die tweede gestelde vaardigheid onder andere gelei word om: ... die kaart van Suider-Afrika te herken; ... die buurstate se name te ken asook om die ligging van die buurstate op die gegewe kaart te kan aandui. Laasgenoemde verskillende vereistes maak aanspraak op verskillende soorte begeleidingshulp wat 'n invloed op die onderwyser se lesstruktuur sal hê.

3.6.3.3 Doelwitte skep ontmoetingsgeleenthede tussen ouer, kind en onderwyser

Een van die onderliggende doelstellings van vooraf-geformuleerde doelwitte in elke module is om aan die gemeenskap te toon op welke wyses daar in die klaskamer gewerk word om uiteindelik die skoolmissie te realiseer. Daar kan dan gekonstateer word dat beskikbare doelwitte in die modules as knoopstruktuur tussen ouer, kind en onderwyser dien.

Deur die beskikbaarstelling van moduledoelwitte word die ouer betrokke gemaak by die ontsluiting van die formele kurrikulum. As primêre opvoeder is dit nou vir die ouer moontlik om die kind te ondersteun in sy proses van singewing aan die formele leerinhoud. Omdat die ouers deeglik bewus gemaak word in welke mate daar met hulle kinders in die klas gewerk word, ontstaan daar weliswaar 'n spanpoging tussen ouer en onderwyser. Sodoende word die ontsluiting van die formele kurrikulum aan die kind ook in 'n groot mate tuis geïmplementeer.

Vir die leerder het vooraf beskikbare moduledoelwitte ook implikasies. Die skrandere leerling word die geleentheid gebied om volgens sy eie leertempo verder te ontdek, te skep en op te los. Die stadiger leerder word op sy beurt die geleentheid gebied om voor te berei vir dit wat gaan kom, sodat hy met 'n voorafkennis by die les kan aansluit.

3.6.3.4 Singewing bring sinbeleving deur betrokkenheid by klasaktiwiteite

Volgens Krüger (1980:3) is dit 'n algemene verskynsel dat leerders dikwels in die verlede blootgestel is aan leergeleenthede wat nie vir hulle sinvol was nie. Deurdat

doelwitte nie lukraak nie, maar volgens sekere eise geformuleer word, kan leerlinge belangstellend betrokke gehou word by leeraktiwiteite. Carl et al. (1988:45) het tot 'n sintese van sulke eise gekom:

- Inhoude wat deur middel van doelwitte voorgestel word moet realisties, relevant, hanteerbaar, toeganklik asook lewensvatbaar wees.
- Dit moet leerlinge se bestaande kennis en behoeftes in ag neem.
- Dit moet geleentheid tot leer deur ontdekking bied.
- Dit moet stimulerend en motiverend wees.
- Dit moet lei tot kognitiewe, affektiewe asook psigo-motoriese ontwikkeling.
- Dit moet moontlikhede tot leerderinspraak bied.

Die toepassing van hierdie eise sal meebring dat moduledoelwitte die kurrikulum vrywaar van die niksseggende en dit rig op lewensintegrering en lewenssin. Een van die onderliggende mikpunte van die modulêre kurrikulumbenadering is juis om weg te doen met die eensydige oorbeklemtoning van leerinhoud sodat leerders in die leerpraktik ook kan besin, redeneer, insien, vergelyk, evalueer, analiseer, produktief dink en kreatief kan optree.

3.6.3.5 Doelwitte ondersteun die leerkrag in sy keuse van onderwysmetodes

Doelwitte is onder andere medebepalend vir die keuse van onderwysmetodes. Soos alle verskynsels hulle verbandleggende konteks het, behoort die keuse van 'n geskikte onderwysmetode nie 'n aangeleentheid van toeval te wees nie. Die aard van die doelwit sluit ten nouste aan by die tipe onderwysmetode wat gekies word. Enersyds bepaal die aksiewerkwoord in die doelwit die keuse van metode(s) en andersyds speel ook die inhoudsgedeelte 'n beduidende rol in hierdie keuse.

'n Voorbeeld van 'n doelwit uit 'n vakkurrikulum van Algemene Wetenskap vir die primêre skoolfase kan gebruik word om bogenoemde standpunt te verhelder:

"Aan die einde van die module sal die leerlinge die voor- en nadele van solar-verwarmers bespreek het."

Alhoewel die doelwit nie 'n absolute bepaler van 'n geskikte onderwysmetode is nie, dui die vermelde voorbeeld daarop dat:

- 'n gespreksmetode (byvoorbeeld die leer gesprek; kyk paragraaf 3.7.2.3) 'n aangewese metode kan wees omdat die aksiewerkwoord "bespreek"

aansluiting vind by die aard van die genoemde metode.

- die inhoudelike faset van die doelwit (die voor- en nadele van solar verwarmers) bied 'n uitstekende gespreksgeleentheid omdat dit tans 'n oorwegingspunt is by talle gesinne.

Dit word beklemtoon dat hierdie doelwit geformuleer is om by 'n spesifieke ouergemeenskap aansluiting te vind. So sal 'n kurrikuleerder in 'n ander skoolgemeenskap weer 'n kwessie aangeraak het wat vir daardie gemeenskap en leerders relevant sou wees.

3.6.3.6 Leergeleenthede en die ontwerp en/of keuse van onderwysmedia

Volgens Kemp (1977:74) kies baie onderwysers steeds onderwysmedia waarmee hulle die meeste vertrou is. Hy voer ook aan dat 'n verskeidenheid van onderwysmedia vir 'n gegewe onderrigprogram (dit kan 'n module wees) die geskikste is. Sodoende kan elke onderwysmedium aangewend word waar dit ten beste pas.

In hierdie verband kan doelwitte ook rigtinggewend wees. 'n Doelwit kan byvoorbeeld aandui watter onderwysmedia gepas sal wees om beleving en betekenisgewing meer intensief te laat plaasvind, soos uit die volgende voorbeeld blyk:

"... die leerlinge sal 'n karakterskets van Robinson Crusoe gemaak het". Hierdie doelwit kan onder andere daarop aandui dat 'n videofilm oor Robinson Crusoe aan die leerders getoon moet word om hulle te voorsien van die nodige agtergrondkennis om die karakterskets te maak.

In ander gevalle kan doelwitte eksplisiet bepaal watter onderwysmedia betrokke behoort te wees soos wat in die volgende voorbeeld die geval mag wees:

"... die leerlinge sal 'n bal-en-ring apparaat gebruik om te bewys dat vaste stowwe uitsit as hulle verhit word en krimp as hulle afkoel".

Dit is redelik voor-die-handliggend dat 'n bal-en-ring apparaat benodig sal word terwyl ander moontlike keuses van media op die onus van die leerkrag berus.

Deur doelwitte gebalanseerd en selektief te formuleer ontstaan daar dus 'n basis waarvolgens onderwysmedia geselekteer en/of ontwerp kan word en word die lukrake keuse van onderwysmedia deur die onderwyser beperk.

3.6.3.7 Doelwitte toon 'n besondere verband met die keuse van 'n evalueringstrategie

Krüger (1980:101) meld dat evaluering belaglik gemaak word indien daar nie vooraf vasgestel word wat die doelwitte was wat nagestreef is nie. Verskeie ander skrywers ondersteun die nut van doelwitformulering by evaluering.

Calitz *et al.* (1982:31-35) stel dit dat goed geformuleerde doelwitte help om onderrigmetodes en leeraktiwiteite te bepaal, maar dat dit ook riglyne vir evalueringsprosedures en -tegnieke bied. Baume en Jones (1974:48) meld dat: "Teaching can only be justified in terms of its success in helping the students to attain the state described in the objectives." Carl *et al.* (1988:43) maak hieruit die afleiding dat daar 'n sterk korrelasie tussen doelwitformulering en evaluering is, aangesien doelwitte 'n verwysingsraamwerk bied waarteen 'n waardebeplanning gemaak kan word van hoe suksesvol en effektief die onderrigleersituasie verloop het.

Griffin (1971) in Davies (1976:91) het 'n empiriese studie onderneem om die bruikbaarheid van doelwitte as riglyne vir evaluering te ondersoek. Die resultate van hierdie studie was ten gunste van die gebruik van doelwitte as riglyne vir evaluering. 'n Kriterium-gebaseerde eksamen om die vordering van onderwysstudente in taalvaardighede te bepaal, is deur hom opgestel. Die toetsitems in laasgenoemde vraestel is streng gekoppel aan die doelwitte wat vir daardie kursus geformuleer is. Die studente se vordering ten opsigte van die taalvaardighede is ook deur middel van 'n gestandaardiseerde normgerigte eksamen geëvalueer. Die vrae in hierdie vraestel is egter opgestel volgens die inhoud eerder as om dit te koppel aan die kursusdoelwitte. 'n Positiewe korrelasie tussen die resultate van die kriterium-gerigte eksamen en die van die normgerigte vraestel is bevind. Die navorser het die gevolgtrekking gemaak dat evalueringsprosedures wat op doelwitte gebaseer is, net so geldig is as prosedures wat op gestandaardiseerde, normgerigte eksamens geskoei word.

Hierdie bevinding ondersteun die evalueringsprosedures wat in die modulêre

kurrikulumbenadering gevolg word, aangesien deurlopende evalueringstrategieë tydens die ontsluiting van 'n module volgens die aksiewerkwoorde in die moduledoelwitte gekies word. Of die onderwyser nou in die evalueringsproses gaan waarneem of nasien of deur mondelinge terugvoer van sy leerders wil verkry, gaan afhang van die tipe aksiewerkwoorde in sy doelwitte. "... die leerlinge sal 'n ongelukstoneel drie paragrawe beskryf het" sal heel waarskynlik vereis dat die onderwyser moet nasien, terwyl die volgende doelwit evaluering deur 'n vraag-en-antwoordmetode voorstel: "... die leerlinge sal die voor-en-nadele van 'n M-Net dekodeerder vir die kyker bespreek het".

Behalwe tydens deurlopende evaluering (kyk paragraaf 3.9.2.2) kan doelwitte ook tydens summatiewe evaluering as riglyne dien. Tydens summatiewe evaluering word die leerwins onder oë geneem (Calitz *et al.* 1980:74) en dit kan volgens De Corte (1981:354-355) aan die einde van een periode of selfs 'n lesreeks plaasvind. Deur die gestelde moduledoelwitte te raadpleeg kan die onderwyser verseker dat daar 'n noue verband tussen doelwit en toetsitem is.

3.6.3.8 Doelwitte bevorder die kontinuïteit van kurrikuluminhoud wanneer personeelwisseling plaasvind

Doelwitte wat vir elke module beskikbaar is, vergemaklik die aansluiting by kurrikuluminhoud wat reeds ontsluit is indien personeelwisseling plaasvind.

In hierdie verband dien doelwitte in die modulêre kurrikulumbenadering as nuttige verwysingsraamwerk sodat die nuwe personeellid:

- vinnig en effektief kan bepaal watter kurrikuluminhoud reeds ontsluit is aan leerders in die klas
- kan vasstel in welke mate die leerders die beoogde feitekennis, vaardighede, konsepte en houdings baasgeraak het
- onmiddellike insae kan hê in die kurrikuluminhoud wat beoog word om verder aan leerders te ontsluit.

Deur moduledoelwitte beskikbaar te hê, kan die onderwyser dus sy evaluering oor die toestand van sake (ten opsigte van onderrig en leer in die klaskamer) op 'n meer verantwoordbare wyse uitvoer.

3.6.4 Samevatting

Die voorgenoemde rasionaal vir doelwitte mag verkeerdelik die indruk skep dat die modulêre benadering 'n doelwitmodel vir die institutionalisering van 'n skoolkurrikulum propageer. Twee didaktici se sienswyses kan voorgehou word om te illustreer dat die modulêre benadering doelwitte op 'n heel unieke wyse aanwend.

Gagné (1970:232-233) sien doelwitte as leerprodukte, terwyl Bruner (1966:72) van mening is dat doelwitte die leerproses beklemtoon deur die volgende stelling te maak: "... We teach a subject, not to produce little living libraries from that subject, but rather to get a student to think mathematically for himself, to consider matters as a historian does, to take part in the process of knowledge-getting. Knowledge is a process, not a product."

Twee voorbeelde kan gebruik word om te illustreer hoedat doelwitte somtyds as produkte toegepas word maar in ander gevalle kan lei tot die ontwikkeling van die leerproses:

"... die leerlinge sal al die bywoorde in die gegewe leesstuk onderstreep het".

en

"... die leerlinge sal 'n apparaat ontwerp het om geleiers van nie-geleiers te onderskei."

Die eerste doelwit skep 'n redelik rigiede verwagting (die kind moet bloot die bywoorde identifiseer en hulle dan onderstreep). Die tweede voorbeeld moedig egter verskeie leerprosesse by die leerder aan. Alvorens die apparaat ontwerp is, kan daar aangeneem word dat die leerling ontdek, uitgevind, geëvalueer en uiteindelik tot aanwending van die kreatiwiteit gekom het. Waar die eindproduk by die eerste doelwit redelik voorspelbaar is, kan daar by die tweede doelwit net soveel verskillende produkte as wat daar leerders in die klas is, tot stand kom.

Verskeie toepassingsmoontlikhede van doelwitte blyk dus moontlik te wees. Doelwitte behoort eerder gesien te word as rigtinggewer in die skep van leergeleenthede as 'n poging om rigiede leerruitkomstes te bewerkstellig.

3.7 DIE KEUSE VAN ONDERWYSMETODES

3.7.1 Inleiding

Die blote voorsiening en aanwesigheid van doelwitte is volgens Carl et al. (1988:50) hoegenaamd geen versekering dat leer en opvoeding sal plaasvind nie. 'n Onderwyser moet eers op die toneel verskyn en 'n bepaalde situasie skep waarin 'n bepaalde aktiewe proses aan die gang gesit word. Nadat daar op bepaalde doelstellings besluit is, is dit van die allergrootste belang dat die leerlinge sodanig met die inhoud kennis sal maak dat dit leer tot gevolg sal hê. Weë, middele of handeling van hierdie aard word metodes of didaktiese werkvorme genoem (Carl et al. 1988:50).

Enige skoolkurrikulum behoort metodes in te sluit waarmee leerervarings vir die leerders geskep kan word ten einde kennisinhoud oor te dra of om die leerder met die kennisinhoud vertrou te maak in die lig van bepaalde onderwysdoelstellings (Cawood et al. 1980:22). Onderwysmetodes behoort egter werkbaar en van toepassing te wees op die tipe instituut waarin 'n kurrikulum geïnstusionaliseer word.

Verskeie klassifikasiesisteme ten opsigte van onderwysmetodes het die lig gesien en dit blyk van waarde te wees om enkele te evalueer. Sodoende kan hulle gekiktheid vir aanwending in 'n primêre skoolkurrikulum bepaal word.

3.7.2 Klassifikasiesisteme

3.7.2.1 Joyce en Weil

Joyce en Weil (1980:xxiii) gaan van die standpunt uit dat "Competence in teaching stems from the capacity to reach out to differing children and to create a rich and multidimensional environment for them." Hierdie vermoë van die leerkrag hang saam met sy vermoë om die velerlei leerwyses van leerlinge te identifiseer en om uit die verskeidenheid van beskikbare metodes dáárdie te selekteer wat die beste by hulle leerwyses of leerstyle pas.

Uit 'n lang lys van metodes is twee en twintig gekies en hierdie is weer in vier groepe of families saamgebind op grond van die oriëntasie wat dit tot leerders toon.

(a) Informasie prosessering

Die eerste groep metodes het die gemeenskaplike eienskap dat dit op die leerder se vermoë om inligting te verwerk, konsentreer. Dit gaan dus om hoe leerders op stimuli uit hulle omgewing reageer, data organiseer, probleme begryp en oplos en verbale en nie-verbale simbole hanteer. Alhoewel die klem op die verwerking van konsepte val, en sosiale verwantskappe in hierdie kategorie 'n groot rol speel, is die essensie hier intellektuele funksionering (Joyce en Weil 1980:9).

(b) Persoonlike modelle

Die volgende kategorie van metodes fokus op die oriëntasie teenoor die medemens en die ontwikkeling van die self. Kernwoorde in hierdie kategorie is selfbewustheid, selfkonsep, outonomie persoonlike ontwikkeling en verantwoordelikheid (Joyce en Weil 1980:9-11).

(c) Sosiale Interaksie

Hierdie groep metodes beklemtoon die enkeling se verhoudings met sy gemeenskap of andere persone. Die fokus val dus op die prosesse van onderhandeling en die volgende kom aan die orde: kommunikasie, demokratiese prosesse en produktiwiteit binne gemeenskapsverband. Hoewel sosiale vaardigheid voorrang in hierdie kategorie geniet, negeer dit nie die leer van akademiese vakke nie (Joyce en Weil 1980:11).

(d) Gedragsmodelle

Die metodes binne hierdie groep is gebaseer op die beginsels van stimulusbeheer en versterking. Die tegniek wat aangewend word, is om die leertake in klein gedeeltes op te breek en die leerder elkeen apart, maar sekvensieel te laat bemeester (Joyce en Weil 1980:11-12).

Joyce en Weil se klassifikasiesisteem is van besondere nut vir die institusionalisering van 'n skoolkurrikulum. Die ideale skoolkurrikulum behoort 'n rykgeskakeerde leermilieu aan sy leerlinge te bied. Dit is dus gewens dat die leerkrag van al die metodes sal kennis neem, maar ook tot die aanvaarding sal kom dat geeneen die "beste metode" is nie.

Joyce en Weil se vier kategorieë van onderwysmetodes toon ook groot ooreenstemming die transkurrikulêre aanslag wat in die modulêre benadering gevolg word (kyk paragraaf 3.4.3.3). Informasieprossering dui op die

noodsaaklikheid om metodes by die kurrikulum in te sluit wat die leerder oriënteer ten opsigte van intellektuele vaardighede en die verwerwing van konsepte. Die opneem van persoonlike modelle in die skoolkurrikulum asook die metodes wat onder "sosiale interaksie" gekategoriseer word, impliseer dat daar onderwysmetodes nodig is wat sosiale vaardighede by leerder te ontwikkel. Die grootste ooreenstemming tussen Joyce en Weil se beskouing oor onderwysmetodes en die modulêre benadering is egter die klem wat beide op gedragsmodelle laat val. In die modulêre benadering word 'n reeks verskillende doelwitte in elke module beoog, sodat die leerder elkeen apart, maar sekvensieel in die bemeestering van die doelwitte kan vorder.

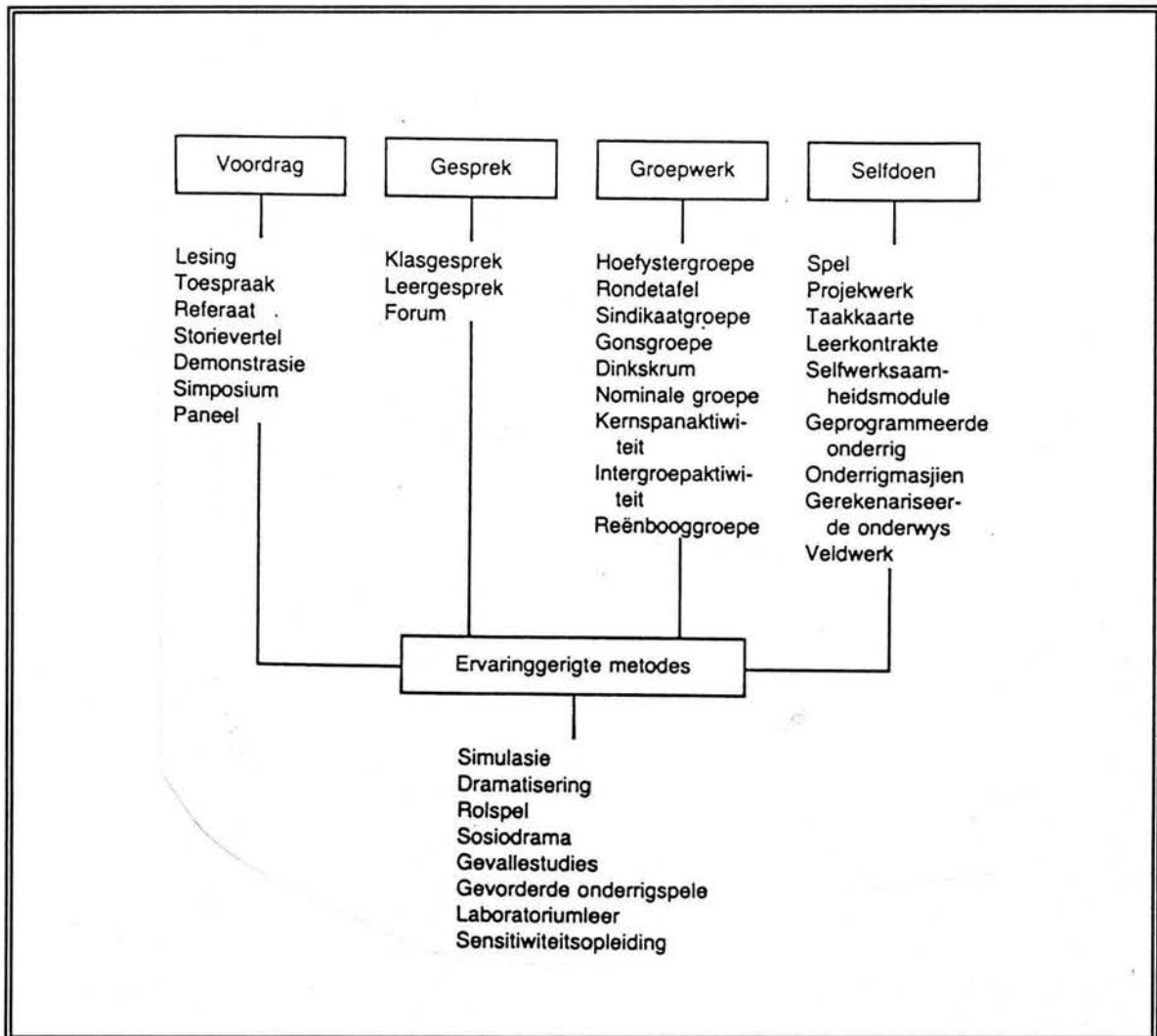
3.7.2.2 Cawood

Cawood *et al.* (R.G.N.-Werkdokument insake Kurrikulering vir Hoogbegaafde Leerlinge, 1984:32-33) onderskei weer tussen vier basiese grondvorme, te wete:

- Voordrag: Eenrigtingkommunikasie; 'n leerkrag dra die inhoud oor.
- Gesprek: Tweerigtingkommunikasie tussen die onderwyser en leerling.
- Groepwerk: Tweerigtingkommunikasie; waartydens leerders onderling oor die leerinhoud kommunikeer.
- Selfdoen: Selfaktiwiteit deur die leerder.

Onderwysmetodes waardeur leergeleenthede geskep word, sal nie altyd noodwendig in hierdie basiese vorme verwesenlik word nie. As gevolg van die komplekse aard van die onderrigleerbeure is dit nie altyd moontlik om die handeling van die leerders en die handeling van die leerkrag te onderskei en as een van die onderwysmetodes te tipeer nie. Daar kan oorvleueling tussen metodes plaasvind en die onderskeiding sal nie altyd duidelik wees nie. Die doel van Cawood se kategorisering van onderwysmetodes is volgens Carl *et al.* (1988:52) eerder vir die doel van identifisering, ontleding, besinning en verfyning en mikro-inoefening daargestel.

Vanuit hierdie vier grondvorme ontstaan daar 'n mengvorm, naamlik die ervaringsgerigte metodes. Die vier basiese vorme figureer al vier binne hierdie mengvorm, maar die groep- en selfdoenmetodes is die prominentste. Skematies kan dit soos volg voorgestel word:

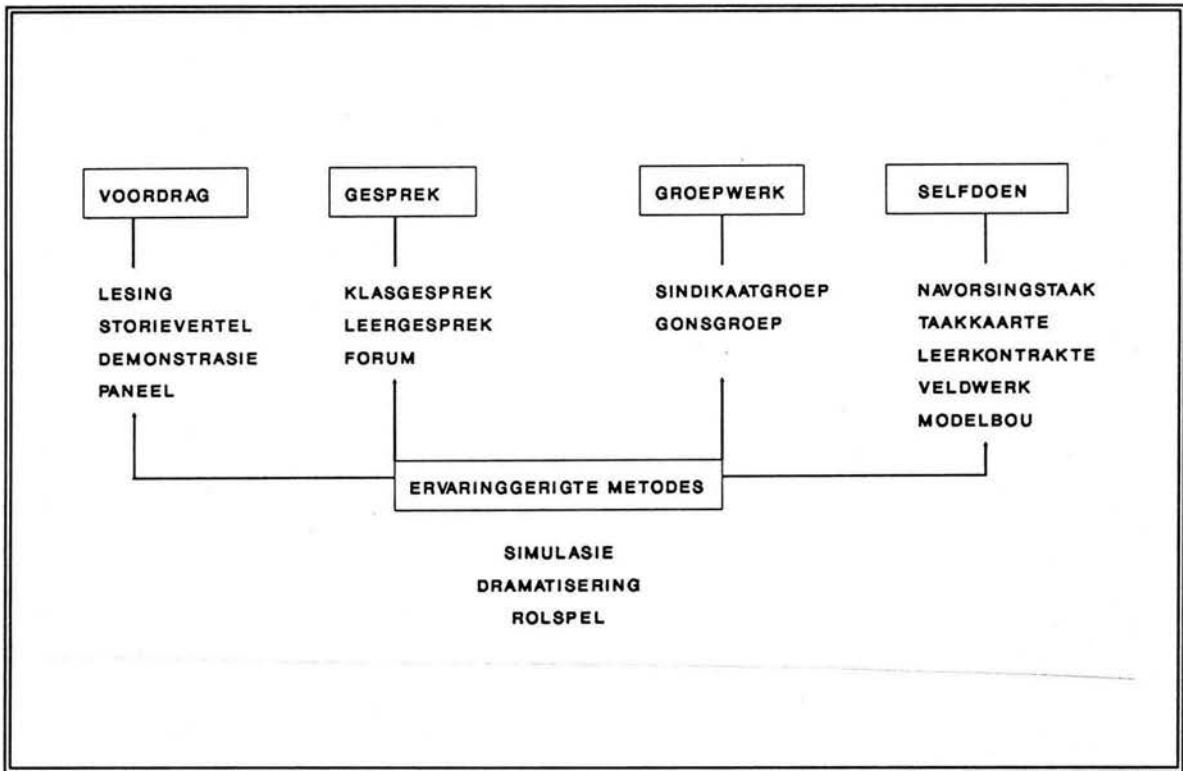
Figuur 3.8: Onderwysmetodes

(Carl et al. 1988:52)

Sekere van die metodes wat deur Cawood voorgestel word, is meer van toepassing as die modulêre kurrikulum benadering as ander, en 'n seleksie van relevante metodes blyk noodsaaklik te wees.

3.7.2.3 Onderwysmetodes en die modulêre benadering

By nadere ondersoek bied die volgende skematiese voorstelling 'n verteenwoordigende reeks van metodes wat geskik is vir die primêre skool, veral ten opsigte van 'n modulêre benadering:

Figuur 3.9: Onderwysmetodes in die modulêre kurrikulumbenadering

Vervolgens sal daar aandag gegee word aan die aard van elke metode asook die geskiktheid daarvan vir die modulêre kurrikulumbenadering:

(a) Die voordragmetodes

Cawood *et al.* (1980:34) verstaan onder voordrag daardie hele verskeidenheid van metodes waarvolgens die leerkrag in 'n groot mate sy stem gebruik om kennis oor te dra of inligting beskikbaar te stel. Alhoewel die vernaamste beswaar teen voordragmetodes die feit is dat dit deelname deur leerlinge beperk, is die aanwending daarvan tog nodig om sekere vaardighede by primêre skool leerders te ontwikkel. Enkele vaardighede wat by hierdie metodes ter sprake is, kan soos volg voorgestel word:

Metode	Vaardighede
Lesing Storie Demonstrasie Paneel	Onthou; herken Luister; vertolk Aanvaar; analiseer Verduidelik; Ondersteun

(b) Die gesprekmetodes

De Corte (1981:179-180) verdeel hierdie kategorie in twee subgroepe naamlik die klasgesprek en die onderwysleergesprek.

Tydens die klasgesprek vertolk die leerkrag die rol van 'n gespreksgenoot oor 'n onderwerp wat deur homself of iemand anders aan die orde gestel word. Hy sorg dat die gesprek ordelik verloop en dat almal wat wil en kan deelneem, wel die geleentheid daartoe kry. Die leerkrag hoef nie noodwendig die gespreksleier te wees en al die gesprekke hoef nie via hom te loop nie.

By die onderwysleergesprek stuur die leerkrag as gespreksleier die gesprek gewoonlik aan die hand van welgekose vrae na 'n besondere doel wat hy self ook gekies het. Hy besluit ook self wie op watter stadium by die gesprek betrek moet word. Aan die einde van die gesprek sorg hy vir terugvoering en samevatting.

De Corte (1981:180) verwys na die bogenoemde gesprekslesse as "beïnvloedingslesse". Hierdie metodes het bepaalde implikasies vir die modulêre kurrikulumbenadering. Behalwe die talle vaardighede waarby daar deur hierdie metodes aansluiting gevind kan word (vertel; formuleer; voorspel; bewyse soek; inwillig; betwis; bespreek; aanvaar; ensovoorts) kan die volgende inhoude as voortvloeiend daaruit beskou word:

- Kommunikasie
- Openhartigheid in gesprek
- Probleemoplossing
- Konsensusbesluitneming
- Konflikhantering.

In die forum word enkele leerders gevra om ten opsigte van 'n bepaalde onderwerp voorbereid te wees. Hulle beantwoord vrae wat uit die groep aan hulle gestel word. Die vaardighede wat veral deur hierdie metode ontwikkel kan word, is dié wat Joyce en Weil (1980:9) deur hulle informasie prosesseringsmetodes voorstel:

- om op stimuli uit hulle omgewing te reageer
- om data te organiseer
- om probleme te begryp en op te los
- om verbale en nie-verbale simbole te hanteer.

(c) Die groepmetodes

Veral die sindikaatgroepmetode maar ook die gonsgroepmetode het betrekking op die modulêre benadering.

Die klas verdeel by die sindikaatgroepmetode in groepe van vyf tot ses leerders en elke groep werk afsonderlik maar saam aan dieselfde projek. Dit is saamspangroepe met die besliste doel om 'n spesifieke projek te beplan en deur te voer. Die span ontmoet en kies 'n projekteier. Verskillende aspekte van die taak word aan die onderskeie groepe toegeken. Terugvoering kan skriftelik, gedramatiseerd of mondeling wees.

Die gonsgroep bestaan uit twee of drie leerlinge en groepeer gedurende die onderrigleerproses sonder om tyd te verkry. Die doel daarvan is om gou en effektief 'n responsie van die leerlinge te verkry.

Bovermelde metodes beklemtoon die enkeling se verhoudings met die gemeenskap of ander persone. Hierdie metodes is veral geskik vir affektiewe ontwikkeling en die volgende vaardighede, konsepte en aktuele inhoud is van toepassing:

- Vaardighede: Wys; aantoon; vergelyk; formuleer; gebruik; oplos; ontwerp; bewyse soek; verskil aandui; beplan; beoordeel; besluit; kritiseer; verdedig; vasstel; gewaar word; inwillig; deelneem; opweeg; trotseer; verwerp; glo; ensovoorts.
- Konsepte: Afhanklikheid; aanpassing.
- Aktuele inhoud: Onderlinge begrip; kommunikasie; produktiwiteit.

Hoewel sosiale vaardigheid voorrang geniet, negeer hierdie metodes nie die leer van akademiese inhoud (net soos die geval is met Joyce en Weil se sosiale interaksie metodes) nie.

(d) Selfdoenmetodes

Die navorsingstaak word as een van die vernaamste metodes in die modulêre kurrikulumbenadering beskou aangesien dit soveel moontlikhede bied. Die navorsingstaak op primêre skoolvlak sluit nou aan by De Corte (1981:182) se selfontdekkingsmetode, asook by Joyce en Weil se Informasieprosesseringsmodel. Deur die aanwending van hierdie metode geskied bemeestering meer volledig en reproduksie word verhoog. Dit is uiteraard 'n leerdergesentreerde metode, maar

De Corte bepleit 'n begeleide ontdekking, wat versoening met 'n onderwysergesentreerde benadering meebring. Die volgende stappe (wat nie noodwendig in die voorgestelde orde gevolg word nie) kan in die navorsingsmetode onderskei word:

- Identifiseer en formuleer die navorsingsprobleem byvoorbeeld:
"Identifiseer en illustreer die verskille tussen insekte en soogdiere".
- Besoek die mediasentrum en maak 'n seleksie van bronne wat informasie rondom die navorsingstaak bevat. Bronne kan bestaan uit:
 - Boeke
 - Artikels
 - Tydskrifte
 - Koerante
 - Video's
 - Kenners op die betrokke navorsingsterrein ensovoorts.
- Kies vanuit die bronne gepaste hofies (onderwerpe) waarmee die probleem oopgedek kan word. Ontleed die feitekennis in die bronne en selekteer relevante begrippe en feite waarmee die hofies ingekleur kan word.
- Stel die navorsingsdokument op en besluit self waar paragrawe, sketse, diagramme en/of illustrasies en grafieke die mees gepaste voorstelling van inligting sal wees.
- Leerlinge kan op primêre skoolvlak reeds geleer word om 'n wetenskaplike verwysingstegniek te gebruik.
- Stel 'n bronnelys op.

Die waarde wat die navorsingstaak vir die kurrikuleerder inhou lê daarin opgesluit dat die leerlinge self 'n aandeel het in die formulering van doelwitte. Omdat die leerders self besluit op vaardighede wat hulle gaan aanwend (byvoorbeeld beskryf; vertaal; klassifiseer; ontwerp rangskik; illustreer; beoordeel; ensovoorts) kan demokratiese prosesse as 'n sleutelbegrip by die naslaantaak beskou word. Konsepte wat veral deur hierdie metode deur die leerlinge verwerf kan word is "verskeidenheid" en "oorsaak en gevolg" (kyk paragraaf 3.4.2.3). Aktuele inhoude wat by die naslaantaak ter sprake is, is onder andere inligtingstegnologie; kritiese evaluering van media asook produktiwiteit.

Nou aansluitend by McCollom se kategorie van gedragsverandering is die taakkaartmetode. Volgens McCollom (1978:5) word leer beskou as iets wat inkrementeel, dit wil sê stapsgewys in 'n bepaalde volgorde en taakgeoriënteerd plaasvind. Die leerkrag se taak is om te diagnoseer, voor te skryf, vordering te

monitor, terugvoering te voorsien en te versterk. Cawood et al. (1980:46) beskryf taakkaarte as skriftelike opdragte vir leerders om individueel of in spanne gedurende klastyd uit te voer deur middel van die beskikbare bronne en fasiliteite. Die taakkaart moet só opgestel word dat leerlinge presies weet wat om te doen en hoe om dit te doen en weet waar die bronne is. Die taakkaartmetode is van besondere nut vir die modulêre kurrikulumbenadering aangesien dit as vasleggingswyse na die aanbieding van 'n les of lesreeks gebrui kan word. Die taakkaartmetode word dan ook in die meeste gevalle tesame met ander metodes soos die lesing, die demonstrasie of selfs die paneel aangewend.

(e) Die ervaringgerigte metodes

Vanuit die voorgemelde grondvorme ontstaan daar 'n mengvorm, naamlik die ervaringgerigte metodes. Die vier basiese vorme figureer al vier binne hierdie mengvorm, maar die groep- en selfdoenmetodes is die prominentste (Carl et al. 1988:52). Vir primêre skool doeleindes is veral die simulاسie, dramatisering en rolspel van waarde.

Die simulاسiemetode poog om teoretiese begrippe met praktiese in verband te bring sodat leerders gelei kan word tot insig in die dinamika van werklike ondernemings.

In rolspel dramatiseer die groeplede 'n gegewe probleemsituasie terwyl die waarnemers met spesifiek gerigte waarnemingsopdragte gegewens opteken wat as terugvoering van data vir die ontleding van die optredes dien.

Die ervaringgerigte metodes toon noue aaneenskakeling met Joyce en Weil se kategorie van persoonlike modelle. Hierdie metodes is van groot waarde vir 'n skoolkurrikulum aangesien besondere aandag aan die emosionele aspek gewy word. Geen mens staan in 'n werklikheid wat ontdaan van medemens en omgewing is nie. Goeie verhoudings en suksesvolle intellektuele prosesse word as voortvloeiend uit die proses van soeke na die self gesien. In hierdie verband is die ervaringgerigte metodes baie toepaslik aangesien selfbewustheid, selfkonsep, outonomie, verantwoordelikheid asook onderlinge begrip veral daardeur ontwikkel kan word. Vaardighede wat by hierdie metodes ter sprake is, is onder andere vertel, vertolk, demonstreer, afleidings maak, verbeel, kritiseer, verdedig, ag gee, inwillig, deelneem, aanvaar, ensovoorts. Enkele konsepte wat met behulp van hierdie metodes verwerf kan word, is afhanklikheid en aanpassing, terwyl onderlinge begrip as aktuele inhoud ook hier ter sprake is.

3.7.3 Samevatting

Rowntree (1978:93-94) bepleit dit dat metodes wat ooreenstem met "... telling them all they need to know" sowel as "methods helping them to find out for themselves" in die skoolkurrikulum opgeneem moet word. Vanuit die bespreking van metodes wat in die modulêre kurrikulumbenadering figureer, blyk dat daar aan Rowntree se eis voldoen word. Calitz *et al.* (1982:65) beklemtoon weer dat die kurrikuleerder moet weet watter leerervaring as gevolg van watter leergeleentheid plaasgevind het. Dit is egter nie so maklik haalbaar nie. Wat wel moontlik is, is dat daar by die institusionalisering van 'n skoolkurrikulum 'n kritiese ingesteldheid by onderwysers gekweek kan word sodat hulle:

- 'n aanvoeling kan ontwikkel vir vaardighede wat geredelik ontwikkel kan word deur sekere onderwysmetodes;
- kan antisipeer watter konsepte en aktuele inhoude by watter onderwysmetodes ter sprake is (kyk par graaf 3.4.3.3).

Dit is te verwagte dat praktiserende leerkragte voortdurend besig is om metodologiese aanpassings te maak om die "beste resultate" te verkry. De Corte (1981:203) vat die kompleksiteit van hierdie mikpunt egter goed saam as hy sê: "De grote verscheidenheid aan leerinhouden, de aanzienlijke verschillen tussen leerkrachten en de individuele verscheidenheid van leerlingen maken het niet waarschijnlijk dat er ooit een "beste" werkvorm of werkwijze gevonden zal worden."

Bogenoemde uitspraak hef egter nog nie die teoretiese didaktikus of leerkrag se taak op om steeds na nuwe dimensies in die interaksie tussen leerkrag en leerling rondom die leerstof te soek nie, want "... gedrag van de leerkracht krijg zin en vorm in relatie tot de leerling(en) die als partner(s) betrokken zijn in de onderwijsleersituatie" (De Corte 1981:204).

3.8 DIE ONTWERP EN/OF SELEKSIE VAN ONDERWYSMEDIA

3.8.1 Inleiding

Dit is reeds gestel dat kurrikulumontwikkeling effektiewer leer en onderrig beoog. Die vraag ontstaan egter in welke mate die seleksie van onderwysmedia tot effektiewe onderrig en leer kan bydra en watter kriteria aangewend kan word om te

verseker dat mediabenuutting tot hierdie doel sal bydra.

3.8.2 'n Omskrywing van die konsep onderwysmedia

Verskeie definisies beklemtoon die kommunikasiefunksie van die begrip media. HAT (1977:533) gebruik die begrip media as die meervoudsvorm vir medium, wat letterlik tussenpersoon of voertaal beteken. Gillet (1973:1-2 in Smit 1989:92) se omvattende definisie beklemtoon óók die kommunikasiefunksie van media en lui soos volg: "Media may be said to include all printed, mechanical and electronic forms of communication. They may indeed, include anything - object, person, situation that is a carrier of communication. Thus the teacher must be included as one of the media of instruction". Ondanks die feit dat daar nie eenstemmigheid oor die presiese betekenis van die begrip media is nie, beskou Oosthuizen en Park (1986:52) bovermelde definisie van Gillet as redelik verteenwoordigend.

Shramm (1977:13 in Smit 1989:93) is van mening dat die term media meerdimensioneel is en dat die persoonlike betrokkenheid van die leerder en die leermeester op 'n interaktiewe basis by die onderrigleersituasie betrokke is. Hy sien media as ... "extensions of the teacher" en beklemtoon dit dat alle onderrig op 'n multimediagrondslag behoort te berus. Hy motiveer sy sienswyse deur die volgende stelling: "We must not forget that almost all teaching is multi-media. The name is new and fashionable, but the practice is ancient. The caveman teaching his son to hunt, used not only words, but also demonstration and practice (Shramm 1977:3).

Heidt (1980:372) noem weer dat media moontlikhede bied wat hoër strek as die vermoëns van die individuele onderwyser ... "the aim is not longer to stimulate the ideal teacher in his totality but to take a precisely defined instructional function, e.g. the visual presentation of a mathematical problem, and to perform it at a standard which exceeds the capabilities of the individual teacher."

Hierdie uitsprake is van besondere betekenis vir die institusionalisering van 'n skoolkurrikulum omrede dit as vertrekpunt dien om die bydrae van media tot die onderrigleergebeure aan te dui.

3.8.3 Die bydrae van media tot die onderrigleergebeure

Smit (1989:125) vermeld die volgende bydraes wat media tot die onderrigleergebeure lewer:

- Media dien as 'n belangrike kommunikasiemiddel in die onderrigleersituasie. Onderrig en leer sonder effektiewe kommunikasie is ondenkbaar.
- Media stimuleer belangrike kognitiewe prosesse van die brein waardeur die prosesseringwyses van die hemisfere beïnvloed word.
- Mediabenutting stimuleer psigologiese prosesse wat help om abstrakte denke te bevorder en visualisering te beïnvloed.
- Deur middel van doeltreffende mediagebruik kan die werklikheid op alternatiewe wyses aan die leerling voorgestel word waardeur die leerling se kognitiewe potensiaal beter benut word.
- Media is draers van inligting.
- Die effektiewe aanwending van media stimuleer die affektiewe domein van die leerling waardeur optimale leer bevorder word.

Ook Streeter (1985:25 in Smit 1989:126) beklemtoon die bydrae wat media tot onderrig- en leerverbetering kan maak. Alhoewel daar in hierdie studie nie aandag gegee word aan al die funksies wat hy ten opsigte van mediabenutting uitlig nie, is die volgende veral van belang omdat die kognitiewe sowel as die affektiewe daarin figureer.

Ten opsigte van die affektiewe:

- Leerlinge kan deur mediabenutting gemotiveer word om belang te stel in dit wat aangebied gaan word.
- Deur verskillende media te benut kan leerlinge se aandag behou word sodat leerlinge nie verveeld raak nie.
- 'n Atmosfeer kan geskep word wat leerlinge emosioneel sal aanspreek (byvoorbeeld 'n film oor hongersnood in Wes-Afrika wanneer bevolkingsprobleme behandel word).

Ten opsigte van die kognitiewe:

- Deur gepaste media kan verskille en ooreenkomste beklemtoon word.
- Begrippe kan deur middel van illustrasies, beskrywing of voorbeelde verklaar word.
- Die realiteit kan deur effektiewe mediabenutting makliker begryp word (byvoorbeeld as 'n motor se masjien deur 'n diagram voorgestel word).

- Aangeleenthede wat nie direk waarneembaar is nie, kan deur media voorgestel word (byvoorbeeld 'n video wat handel oor 'n ope-hartoperasie).

Die voorgemelde bydraes wat mediabenuutting tot die onderrigleersituasie maak kan nouliks oorbeklemtoon word. Dit is egter die kriteria wat aangewend behoort te word by die seleksie van media wat van kardinale belang is. Deur die aanwending van enkele kriteria vir die seleksie van media kan die kurrikuleerder verseker dat media tydens lesaanbieding 'n spesifieke doel dien en 'n onontbeerlike en integrale deel van onderrig vorm eerder as om bloot 'n "hulpmiddel" tot die didaktiese situasie toe te voeg. Om uiteindelik onderrig en leer te kan bevorder is dit vir die institusionalisering van 'n skoolkurrikulum essensieel om sekere kernfaktore by die seleksie van onderwysmedia in ag te neem.

3.8.4 Kriteria vir mediaseleksie

3.8.4.1 Die moduledoelwit

Gagné (1970:116) beklemtoon die belangrikheid van die lesdoelwit as faktor vir die keuse van media wanneer hy sê: "... the most important single criterion for a choice of medium is often the nature of the learning task itself - that is the objective of instruction." Navorsers soos Alan (1974:8) en Gerlach & Ely (1971:291 in Africa : 1986:29) is dit ook eens dat die keuse van die geskikste media in enige onderrigleersituasie bepaal word deur die relatiewe doeltreffendheid van daardie media in die bereiking van die gestelde doelwit.

Daar is reeds vermeld dat die moduledoelwitte die aksiewerkwoorde wat daarin vervat word, as vaardighede wat verwerf moet word, impliseer.

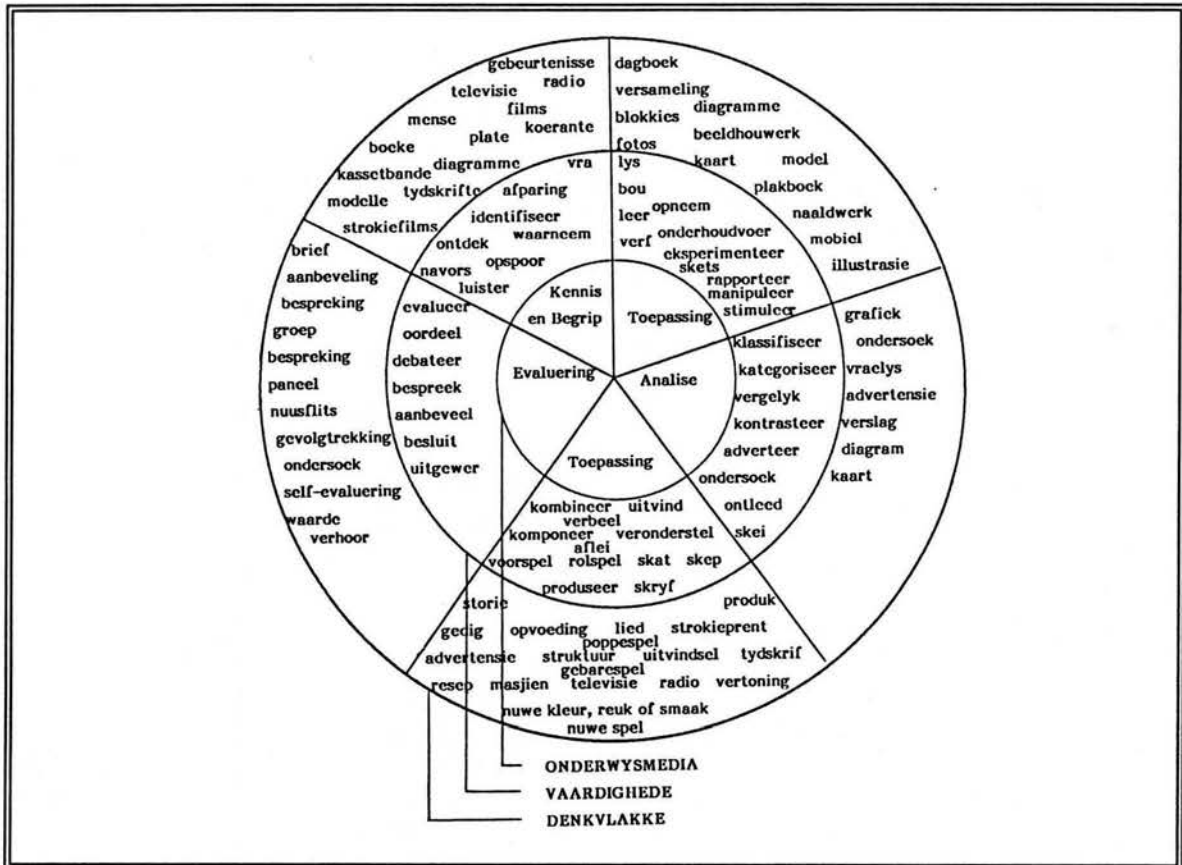
Die konteks waarin hierdie vaardighede toegepas word bepaal dan:

- die inhoud wat die leerder deur middel van die vaardigheid moet beheers
- die domein van ontsluiting, hetsy kognitief, affektief of psigo-motories (kyk paragraaf 3.3.3.3).

Die vaardighede wat deur middel van aksiewerkwoorde voorgestel word, kan dan vanweë hulle beduidende funksie gebruik word om 'n geskikte medium te selekteer. Alhoewel daar nie noodwendig 'n geskikte medium vir 'n spesifieke vaardigheid bestaan nie, stel die volgende diagram media voor wat gepas kan wees by sekere

vaardighede:

Figuur 3.10: Die verband tussen vaardighede en geskikte onderwysmedia



Hierdie diagram neem die kognitiewe domein van Bloom se denkvlakke as vertrekpunt. Vir elke denkvak word daar 'n reeks bypassende vaardighede voorgestel. Die buitesirkel stel onderwysmedia wat geskik is vir die ontwikkeling van elke denkvak se vaardighede voor.

Volgens hierdie diagram kan:

- die vaardigheid van beoordeling doeltreffend ondersteun word deur byvoorbeeld 'n video oor 'n hofspraak
- verbeel as vaardigheid byvoorbeeld deur 'n tydskrif of gedig ondersteun word
- die vaardigheid klassifiseer doeltreffend ondersteun word deur byvoorbeeld 'n grafiek of 'n diagram, ensovoorts.

3.8.4.2 Eienskappe van leerlinge

Die verskil in eienskappe tussen leerlinge in dieselfde onderrigleersituasie beïnvloed die keuse van media (Africa 1986:33). Shramm (1977:94 in Africa 1986:33) vermeld die volgende eienskappe wat toegepas kan word as determinante van mediaseleksie:

- * taalvaardigheid - die vermoë om te leer in die taal waarin onderrig word
- * ouderdom - gee 'n aanduiding van rypheid of ervaring van die leerling
- * sosiale status en huislike agtergrond - hou direk verband met die leerling se ervaringsveld.

By implikasie kan dit dus gestel word dat daar leerlinge in dieselfde klasgroep sal wees van wie die verstandelike vermoë, taalvaardigheid, huislike agtergrond en ervaring verskil. Daarom meen Romiszowski (1977:77) dat daar deur effektiewe mediabenuutting voorsiening gemaak moet word vir die verskil in leerlinge eienskappe as hy aanvaar dat: "Unless we develop individualised course materials, with alternative sets of materials (using alternative media and having alternative contents) we cannot hope to deal effectively with individual differences."

Die modulêre kurrikulumbenadering beoog juis wat Romiszowski in gedagte het. 'n Verskeidenheid van doelwitte vir elke module impliseer 'n verskeidenheid van media sodat 'n poging tot individualisering aangewend word (kyk paragraaf 3.6.3.1). In die praktyk is dit egter nie so maklik om voorsiening te maak vir elke leerling se verskillende eienskappe nie en som Africa (1986:34) die middeweg wat gevolg kan word akkuraat op as hy sê dat media gebruik moet word wat geskik is vir die meerderheid leerlinge.

3.8.4.3 Leerinhoud

Die effektiewe oordrag van die leerinhoud is onder andere afhanklik van die gebruik van die korrekte media (Gall 1981:82). Vir hierdie doeleinde moet die kurrikuleerder poog om die geskikste media vir daardie besondere leerinhoud te selekteer (Africa 1986:34). Alhoewel daar geen medium bestaan wat vir 'n besondere vakgebied die geskikste is nie, is dit so dat sekere leerinhoude hulle beter tot die gebruik van spesifieke media leen. Africa (1986:34) motiveer hierdie standpunt deur te noem dat sommige leerinhoude oor eienskappe beskik wat 'n noue verband toon met die medium waardeur dit aangebied word (kyk figuur 3.10).

3.8.4.4 Media-eienskappe

Media-eienskappe is die moontlikhede van media om voorwerpe byvoorbeeld in beweging, in kleur, driedimensioneel, as geskrewe of gesproke woorde of in klank en beeld tegelyk voor te stel. Die eienskappe waaroor 'n medium beskik, en nie die medium self nie, word gesien as die belangrikste aspek van daardie medium (Africa 1986:36).

Om media dus aan te wend om onderrig en leer in die klaskamer aan te moedig, beteken onder andere om die eienskappe waaroor media beskik, as riglyne te gebruik om te bepaal watter medium in 'n gegewe situasie die effektiëfste sal wees.

Briel (1983:214 in Africa 1986:37) klassifiseer media-eienskappe in sewe klasse. Deur kennis te neem van hierdie eienskappe kan die kurrikuleerder 'n goeie aanduiding kry van die effek wat verskillende tipes media op leerders kan hê in die proses van onderrig.

(a) Realia

Realia is werklike voorwerpe wat onderwysers in die onderrigleersituasie gebruik. Dit sluit voorwerpe soos diere, blomme, gesteentetipes en musiekinstrumente in.

(b) Simboliese modaliteite en simboolsisteme

'n Onderwyser kan na 'n voorwerp verwys deur die voorwerp self te vertoon of deur 'n simbool te gebruik wat die voorwerp verteenwoordig. Simbole kan geklassifiseer word as digitale-, ikoniese- of analoog simbole.

Digitale simbole vertoon geen ooreenkoms met dit wat verteenwoordig word nie. Letters, syfers, seine, kodes en tekens is voorbeelde hiervan. So byvoorbeeld toon die letters h-o-n-d geen ooreenkoms met die dier wat dit voorstel nie.

Foto's, sketse, kaarte, beelde, lugfoto's en topografiese kaarte is voorbeelde van ikoniese simbole. Sulke simbole stem nie volledig ooreen met dit wat verteenwoordig word nie. Volgens Africa (1986:38) bied 'n prent, as voorbeeld van 'n ikoniese simbool, tog aan die leerder 'n aanduiding, ongeag of die leerder oor die vermoë beskik om met abstraktheid te kan werk of nie.

Musiek en bewegings in dans is voorbeelde van analoog-simbole. Analoog-simbole kan verteenwoordigend of nie-vertteenwoordigend wees en word dikwels aangewend om 'n emosionele agtergrond in die onderrigleersituasie te skep. Die musiek van die radio-wekker op 'n koue wintersoggend en die lui van die skoolklok op 'n Vrydagmiddag wek byvoorbeeld verskillende emosies (Africa : 1986:38).

(c) Kontrole-eienskappe

Kontrole-eienskappe hou verband met die mate waarin die onderwyser of die leerling die tempo, opeenvolging en hoeveelheid inligting kan beheer en het 'n direkte invloed op die gemak waarmee die leerinhoud bemeester word.

(d) Interaksie-eienskappe

Geprogrammeerde materiaal maak voorsiening vir leerderrespons en onmiddellike terugvoering. Die aard van die terugvoering sal van die gevorderheidsgraad van die leerinhoud afhang, asook die soort respons wat verlang word.

(e) Sensoriese modaliteite

Sensoriese modaliteite handel oor die wyses waarop leerders eksterne prikkels ontvang. In hierdie klas het media-eienskappe betrekking op persepsie. Ouditiewe simbole het beperkte duurte en is relatief moeilik om te bewaar, terwyl visuele aanbieding normaalweg vir langer tydperke beskikbaar is en daar herhaaldelik na teruggekeer kan word.

(f) Realisme - aanduidende eienskappe

Verskillende media verskil in graad van die aantal eienskappe wat hulle met die werklikheid deel. Realisme - aanduidende media stem in 'n groot mate ooreen met dit wat voorgestel word. 'n Bandopname van 'n lesing is byvoorbeeld 'n getrouer weergawe van die lesing as 'n getikte kopie (Africa 1986:40).

(g) Periferie-eienskappe

Periferie-eienskappe sluit ontwerp-aanduidings in wat die onderwyser gebruik om die leerling se aandag te lei na, en te fokus op essensies in die onderrigleerbeure. Pyltjies, kleur en beweging kan by prente en diagramme gebruik word, terwyl klank, musiek en veranderende intonasie in oudiomedia gebruik word (Africa 1986:41).

3.8.5 Samevatting

Dit dien vermeld te word dat media met besondere verantwoordelikheid gekies moet word. Alhoewel geen enkele medium die geskikste is óf voldoen aan al die vereistes wat deur 'n sekere onderrigleersituasie gestel word nie, behoort die kurrikuleerder hom tog te laat lei deur enkele kriteria vir die seleksie van media. Indien die media wat geselekteer is, doeltreffend is in die bereiking van die gestelde moduledoelwitte, voorsiening maak vir verskillende leeringeenskappe, die leerling se aandag op 'n belangrike aspek wat moontlik ongemerk verby sou gaan, vestig en 'n verband toon met die leerinhoud, sal dit bydra tot effektiewe leer.

Om 'n effektiewe seleksie van media te kan maak verg egter 'n besondere kundigheid van die onderwyser en derglike beginsels verdien deur hom oorweeg te word. Rowntree (1978:123) beklemtoon dit dat die kurrikuleerder 'n deeglike evaluering van die voor- en nadele van 'n medium moet doen alvorens dit in die kurrikulum opgeneem word as hy sê dat "... no single medium is superior on all functions and for all students. In any given situation some media will do a better job than others, so we still have to choose. If we are forced to settle for just one medium we must decide which one has most benefits and least disadvantages overall". Africa (1986:51) beaam die feit dat media met 'n versigtigheid gekies moet word. Volgens hom behoort die onderriggraad van die mediaprogrammatuur in ooreenstemming wees met die leerlinge se ontwikkelingsvlak en mag media nooit geselekteer word slegs op grond van die beskikbaarheid daarvan nie.

Die modulêre benadering tot kurrikuluminstitutionalisering is veral geskik vir die primêre skoolfase. Juis omdat die modulêre kurrikulumbenadering in ooreenstemming met die beginsels vir onderwys in die primêre skool (kyk paragraaf 3.2.2) ontwerp is, speel media so 'n deurslaggewende rol. Die waarde wat effektiewe mediabenuutting vir die primêre skoolkind behoort in te hou, blyk duidelik uit 'n volgende beginsel vir primêre skoolonderwys:

"... kinders moet geluk en vreugde in hulle skoolwerk ervaar. Hul intellektuele nuuskierigheid moet ontwikkel word" (Jordaan 1989:130).

3.9 KURRIKULUMEVALUERING

3.9.1 Inleidende gedagtes

Rowntree (1986:200-201) beklemtoon dat daar voortdurend na die skoolkurrikulum gekyk, daaraan verander en dit ontwikkel moet word.

"... we do not have and probably will never have a sufficiently watertight science of learning. Since we cannot guarantee the learning experience we design, we must take steps to appraise their results. Random, informal observation will play their part in this of course, but they are not substitute for systematic evaluation."

Hieruit blyk dat enige benadering tot kurrikuluminstitutionalisering 'n gestruktureerde en sistematiese evalueringswyse moet insluit. Carl *et al.* (1988:53) stel voor dat 'n sistematiese evalueringswyse soos kurrikulum- en leerdergerigte evalueringswyses toegepas moet word, afhangende of die fokus op leeruitkomstes of kurrikulumontwikkeling is.

Leerdergerigte evaluering is hoofsaaklik ingestel op die bepaling van die mate van vordering van die leerders op die pad na doelverwesenliking ten opsigte van die les, lesreeks of die jaarprogram (Steyn 1982:101 in Carl *et al.* 1988:53), terwyl kurrikulumevaluering wil bepaal in hoe 'n mate die doelstellings van die kurrikulum bereik is.

Hierdie studie propageer egter dat daar sekere funksionariese met besliste bestuurstake nodig is om kurrikulumontwikkeling deel van die skoolinstituut te maak. Die mate waarin hierdie funksionariese daarin slaag om 'n skoolkurrikulum deel te maak van die instituut behoort ook geëvalueer te word. Walters (1978:266-267) asook Stenhouse (1976:112-113) interpreteer só 'n soort evaluering as 'n soort prosesevaluering waartydens 'n intensiewe bestudering van die program as geheel gedoen word. In Carl *et al.* (1988:57) word daarna verwys as verhelderende of "illuminative evaluation".

3.9.2 Die funksies van evaluering

Vir Rowntree (1978:135) impliseer evaluering dat probleme wat die leerders in verband met leer ervaar, gesoek moet word in leemtes wat die tipe onderrig toon.

Evaluering behoort dan te lei tot verandering van die tipe onderrig in so 'n mate dat die leerling in staat gestel word tot effektiewer leer. Vir Calitz et al. (1982:68) is evaluering weer bepalend te opsigte van die waardebeplanning van aspekte soos:

- die geslaagdheid van onderrig;
- die gehalte van leeraktiwiteite van die leerders;
- die geskiktheid van die kurrikulum vir die leerders.

Wheeler (1979:267 in Carl et al. 1988:53) lig die bogenoemde standpunt verder toe en spel die doel van evaluering uit wanneer hy sê: "Evaluation enables us to compare the actual outcomes with the expected outcomes, and to arrive at conclusions about this comparison with a view to future action ... without some quantitative and qualitative comparisons ... it is impossible to know whether objectives have been realized, and if they have, to what extent."

Dit is egter vir Carl et al. (1988:54) baie duidelik dat daar 'n onderskeid is aan die een kant tussen die evaluering van die kurrikulum self en die evaluering van die sukses van die leerlinge aan die ander kant. Kelly (1977:112) stel dit dat hierdie twee fasette wel baie nou verweef is, maar nie identies is nie. Ook die evaluering van die doeltreffendheid van kurrikulumbestuurders (volgens paragraaf 3.9.1) behoort onderskei te word ten opsigte van die funksie wat dit in kurrikuluminstitutionalisering vervul, alhoewel dit nie geskei kan word van die eersgenoemde evalueringswyses nie.

'n Spesifieke kurrikuleringwyse, waarvan onder andere die modulêre benadering as voorbeeld kan dien, maak dit moontlik om sekere funksies by sekere evalueringswyses te kategoriseer.

3.9.2.1 Leerdergerigte evaluering

Indien daar gefokus word op leeruitkomstes kan die funksies van leerdergerigte evaluering soos volg saamgevat word:

- Dit bepaal die stand van sake in die onderrigleerverloop en sluit in die stand van die leerling (skolastiese peil) en die vordering wat daar gemaak is met die deurwerk van die modules oftewel die kurrikulum (Krüger 1980:99).
- Dit maak gradering moontlik (byvoorbeeld die plasing van leerlinge in homogene of in heterogene (standerdgroepe) en dui op of bepaalde graad of standaard bereik is. Dit dien as 'n basis vir differensiasie in dié sin dat

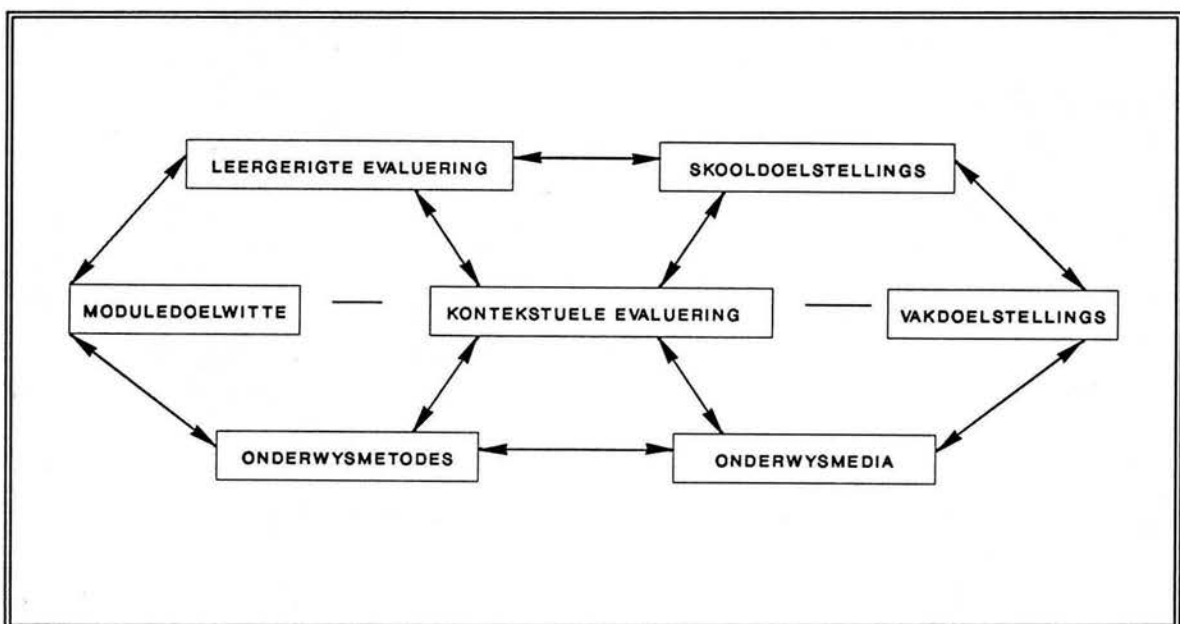
leerders op 'n didakties verantwoorde wyse gegropeer kan word (byvoorbeeld die plasing van leerlinge in sindikaatgroepe, panele, forumgroepe, ensovoorts, met die oog op kleingroepwerk).

- Dit dien as basis vir bevordering, veral vir sake soos universiteitstoelating, bepaalde beroepe en selfs bepaalde salarisskale in sommige beroep.
- Hoewel die leerder (kind) nie versyfer kan word nie, is konkrete punte in 'n evalueringspoging 'n aanduiding van die leerling se relatiewe stand byvoorbeeld in:
 - * die mate waarin inhoude beheers word
 - * vergelyking met ander leerlinge in dieselfde groep
 - * vergelyking met ander groepe
 - * vergelyking met vorige toetse
 - * vergelyking met eie prestasie van vorige jare (Krüger 1980:99-100).

3.9.2.2 Kurrikulumgerigte evaluering

Met betrekking tot die modulêre kurrikulumontwerp kan die funksies van kurrikulumevaluering diagrammaties soos volg voorgestel word:

Figuur 3.11: Die funksies van kurrikulumevaluering in die modulêre kurrikulumbenadering



Kontekstuele evaluering (wat die begrip situasie-analise insluit) word sentraal geplaas en geskied deurlopend aan die hand van kontekstuele inligting vir doeltreffende kurrikulumontwikkeling. Dit is dus noodsaaklik om te bepaal of die komponente van die modulêre benadering in hulle funksies slaag, want daardeur word kurrikulumontwikkeling doeltreffend gemaak.

Volgens figuur 3.11 behoort die skooldoelstellings wat in die skoolmissie opgeneem is voortdurend onder die soeklig kom. Die skooldoelstellings asook die vakdoelstellings behoort geregverdig te word na aanleiding van

- die behoeftes van die kind;
- die aansprake van die veranderende samelewing asook
- die inhoude met sekere waardes wat van die areas van leer afkomstig is (sien paragraaf 3.4.2.2).

Ziechmann (1979:49-50) soek hierdie regverdiging in die proses van diskussie. Volgens hom kan legitimering bewerkstellig word deur die aanvaarding van die skool- en vakdoelstellings wat op die nodige verduidelikings gegrond is. Hy beveel dan ook aan dat alle betrokkenes (byvoorbeeld ouers, onderwysers en kurrikuleerders oor waardebeskouings en doelstellinge diskusseer. Beregtiging geskied dan deur die proses van diskussie, sowel as deur die gemeenskaplik gevonde waardebeskouings (Ziechmann 1979:52 in Söhnge 1986:34).

Dit is essensieel dat die moduledoelwitte voortdurend geëvalueer word om te bepaal in welke wyses hulle bydra tot die realisering van vak- en uiteindelik skooldoelstellings (kyk paragraaf 3.6.3.7).

Aangesien die modulêre kurrikulumbenadering, soos enige ander gefundeerde kurrikulumbenadering, onderrig én leer wil verbeter, behoort daar bepaal te word of onderwysmetodes en media in hierdie verband hulle doel dien (kyk paragrawe 3.7 en 3.8.3).

Carl et al. (1988:53) bevestig leerdergerigte evaluering as 'n aspek van kurrikulumevaluering, omdat die fokus ten opsigte van laasgenoemde ook op ander aspekte val. Leerdergerigte evaluering sluit verskeie deurlopende evalueringswyses in (onder andere vraag-en-antwoord, observering en fisiese nasienwerk) maar dit is deur kurrikulumevaluering waardeur daar bepaal word of leerdergerigte evalueringswyses daarin geslaag het om vas te stel in welke mate die gestelde doelwitte 'n verband toon met die leeruitkomstes (kyk paragraaf 3.6.3.7).

3.9.2.3 Die funksies van verhelderende evaluering

Die institusionalisering van 'n skoolkurrikulum sal met enige benaderingswyse funksionariesse vereis. Aangesien sulke funksionariesse verskeie take op verskeie vlakke behoort uit te voer alvorens kurrikulumontwikkeling deel van die skoolinstituut word, behoort ook hulle doeltreffendheid geëvalueer te word. In hoofstuk 4 word 'n breedvoerige bespreking aangebied wat verskeie funksionariesse evalueringstake op verskeie kurrikuleringsvlakke uitlig.

3.9.3 Kriteria vir doeltreffende evaluering

Die kwaliteit van kurrikulumevaluering sal die sukses van kurrikuluminstitusionalisering tot 'n groot mate bepaal. Die kriteria wat as basis vir die evaluering van 'n skoolkurrikulum se funksionaliteit dien, bepaal egter die kwaliteit van die evaluering en verdien verdere toeligting.

3.9.3.1 Kontinuïteit

Rowntree (1978:157) lê klem op die feit dat kurrikulumevaluering deurlopend moet plaasvind. Sodoende kan leemtes vroegtydig geïdentifiseer word en die nodige aanpassings gemaak word om 'n meer effektiewe kurrikulum te verseker.

3.9.3.2 Geldigheid

Carl et al. (1988:54) stel voor dat die evalueringsprosedures die werklike doelstellings moet evalueer, dit wil sê dit moet werklik evalueer wat dit veronderstel is om te evalueer. 'n Toets of eksamen moet die resultate lewer wat 'n geldige beeld van die leerder se getoetste vermoëns weergee. 'n Wiskundetoets wat sterk op die leerder se leesbegripsvermoë steun, sou dus minder geldige resultate lewer.

3.9.3.3 Betrokkenheid

Rowntree (1978:157 in Carl et al. 1988:54) voel sterk daarvoor dat die leerders deel is van die ganse evalueringsproses en soveel as moontlik betrek te word. Carl et al.

(1988:54) ondersteun hierdie uitgangspunt deur aan te voer dat leerders en onderwysers nie in afsonderlike klasse geplaas kan word nie.

3.9.3.4 Omvangrykheid

Evalueringsinstrumente is onvolmaak, maar deur kombinasies van verskeie instrumente te gebruik, kan die doeltreffendheid van evaluering verhoog word deurdat individuele gebreke by instrumente geneutraliseer word. So byvoorbeeld is multikeuse toetse goed vir die bepaling van 'n leerder se vermoë ten opsigte van die herkenning van die juiste konvergente antwoorde. Vir divergente (kreatiewe) produksie moet ander middele wat op eie sintese (byvoorbeeld die opstelvraag) gerig is, gebruik word (Carl *et al.* 1988:55).

3.9.3.5 Objektiwiteit

Objektiwiteit hou met die betroubaarheid van resultate verband, aangesien subjektiewe evaluering neig om wisselende resultate te lewer. Selfs antwoorde op die sogenaamde objektiewe vraagtipe, byvoorbeeld die kort voltooiingsvraag (invultipe), verg soms interpretering deur die nasiener, veral wat die semantiese waarde van die antwoord betref. Die keuse van die regte antwoord deur die opsteller mag hoogs subjektief wees. Veral op die affektiewe vlak behoort daar van subjektief-objektiewe evaluering gepraat te word, byvoorbeeld in die vorm van observasie deur die onderwyser of die gebruik van meningsvraelyste. Carl *et al.* (1988:55) voer aan dat die keuse vir die onderwyser nie lê tussen of totaal objektiewe of totaal subjektiewe metodes nie, maar tussen meer objektiewe of meer subjektiewe metodes (of selfs 'n kombinasie van beide) wat elk ewe geldige resultate mag lewer.

3.9.3.6 Evaluering moet demokratiserend wees

'n Leerder behoort in 'n mindere of meerdere mate inspraak gegun kan word te opsigte van die evalueringswyse en standarde wat van hom verwag word, byvoorbeeld in 'n leerkontrak (Carl *et al.* 1988:55).

3.9.3.7 Evaluering behoort propedeuties te wees

Dit is gewens dat evaluering leer moet aanmoedig, selfs nadat die formele onderrigsituasie ontbind het (Carl *et al.* 1988:55).

3.9.3.8 Evalueringsresultate moet kommunikeerbaar wees

In enige onderrigleersituasie is terugvoering aan die leerder essensieel. Die gebruik van simbole of selfs byvoeglike naamwoorde soos uitstekend of bevredigend is onvoldoende aangesien dit weinig inligting omtrent die leerder se vermoëns of leemtes gee. Die ideaal behoort 'n gedetailleerde profiel van bekwaamhede te wees, wat natuurlik slegs moontlik is as kriteriumgerigte evaluering toegepas is (Cawood *et al.* 1982:240-243).

Dit is van kardinale belang dat kurrikuleerders evalueringstrategieë sal implementeer wat met die voorgenoemde kriteria strook. Daar is dus meriete daarin om 'n waardebeoordeling van die modulêre kurrikulumbenadering te maak om vas te stel in hoeverre mate dié kriteria toegepas word. Dit wil voorkom asof die modulêre benadering hierdie toets slaag.

- Evalueringskontinuiteit word behou omrede elke moduledoelwit na en tydens die onderrigsituasie geëvalueer word ten opsigte van die geskiktheid vir die leerders asook die mate waarin dit bereik is.
- Aangesien evalueringstrategieë wat verband hou met die aksiewerkwoorde van moduledoelwitte geselekteer word, blyk leerdergerigte evaluering in die modulêre kurrikulumbenadering geldig te wees.
- Aan die einde van elke module tree die onderwyser met die leerling in gesprek sodat hy sy tekortkominge, leergebrekke en gebrekkige kennis en vermoëns, sowel as sy sterk punte ten opsigte van die module-inhoud daaruit kan vasstel. So word betrokkenheid van die leerder by die evalueringsproses moontlik gemaak.
- 'n Maksimum aantal objektiewe asook subjektiewe evalueringstrategieë word nagestreef sodat daar na objektiwiteit in evaluering gestreef kan word. Doelwitte word nie alleenlik geformuleer om die leerder op 'n konvergente wyse nie, maar ook op 'n divergente wyse te laat reageer.
- Die modulêre benadering moedig leer aan selfs nadat die formele onderrigsituasie ontbind het. Deur formatiewe evaluering (deurlopende

evaluering wat na goeë dinge in die loop van die onderrigleerproses kan plaasvind na die afhandeling van 'n doelwit of doelwitte) kan versterking aan leerlinge gebied word indien hulle die inhoud korrek weergegee het. De Corte (1981:353-354) beveel dit aan dat 'n kurrikulum só 'n evalueringswyse moet insluit om die produk tydens die ontwikkelingsfase van onderrigleergebeure voortdurend te evalueer.

- Evalueringresultate word op 'n kommunikeerbare wyse voorgestel. Die modulêre benadering wend verskeie kurrikulumdokumente aan om effektiewe kommunikasie tussen kurrikuleringsagente te bewerkstellig (kyk hoofstuk 4). Elke module sluit 'n evalueringsdokument in waarop 'n gedetailleerde weergawe van die leerling se vordering ten opsigte van doelwitbereiking uiteen gesit word. Indien hierdie evaluering (volgens Calitz *et al.* (1980:74) is dit summatiewe evaluering, waartydens die leerwins onder oë geneem word) in samewerking met die leerder gedoen word, blyk die evaluering van modules ook demokratiserend te wees.

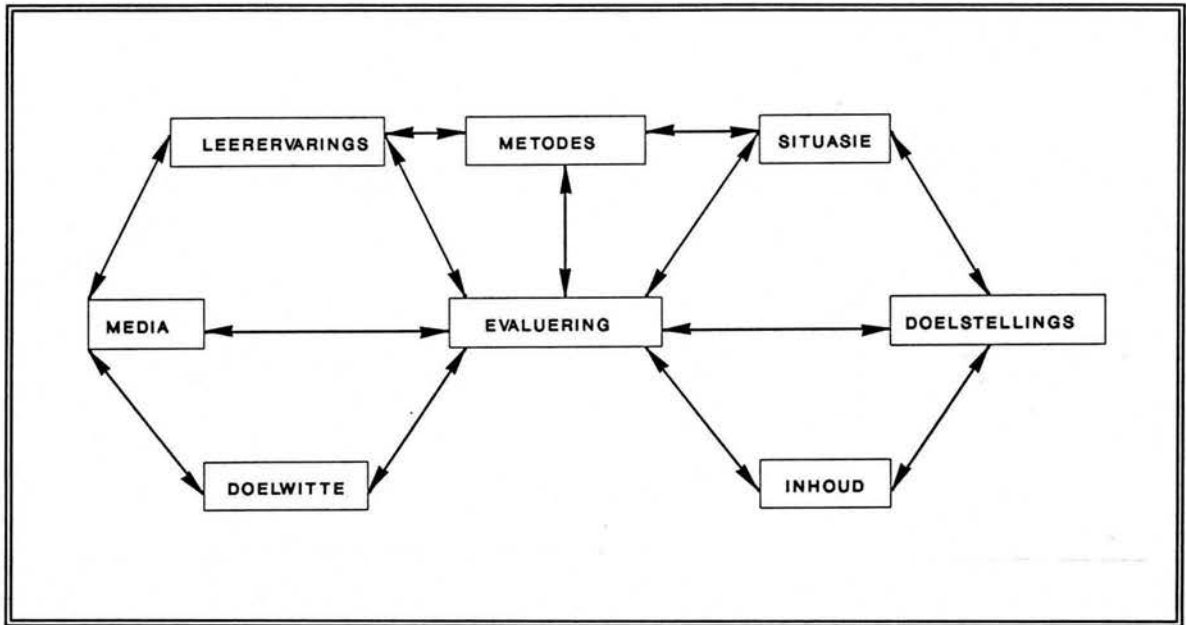
3.10 SINTESE

Indien 'n vergelyking met verskeie gesaghebbende kurrikuleringsmodelle getref word, blyk dit dat die modulêre kurrikulumbenadering nie onbekende komponente insluit nie.

Die bekende kurrikuleringsmodel van Hilda Taba (1962:12) wat in wese 'n uitbreiding van die Tyler-model is, behels 7 stappe wat só lyk:

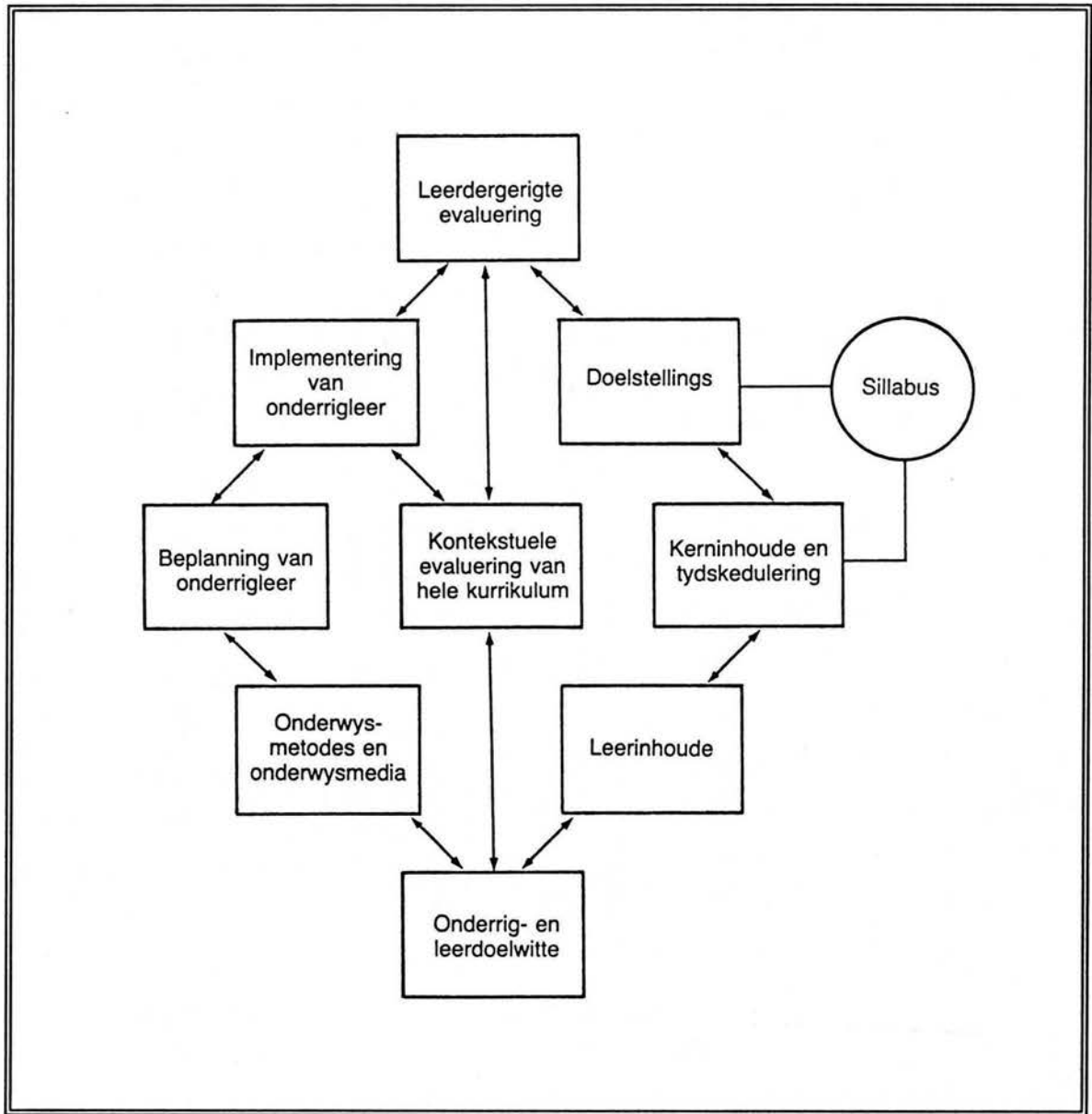
- die bepaling van behoeftes
- die formulering van doelwitte
- die selektering van leerinhoud
- die selektering van leerervarings
- die ordening van leerervarings
- die evaluering van die kurrikulum.

Ook die model van Blackenberg sluit etlike van die bovermelde komponente in:

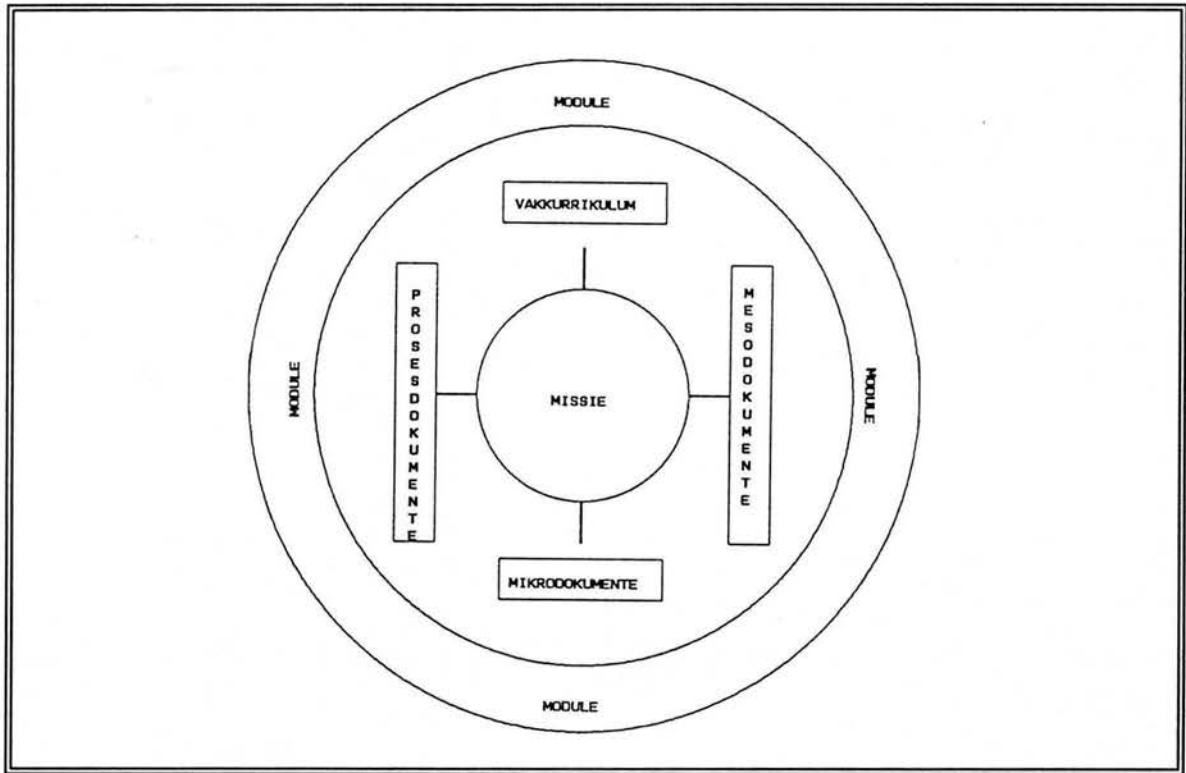
Figuur 3.12: Blanckenberg se kurrikuleringsmodel

Blanckenberg (R.G.N.-Werksdokument vir Kurrikulering vir Hoogbegaafde Leerlinge, 1984) begin deur die huidige situasie te evalueer, daarna evalueer hy die breë onderrig- en leerdoelstellings, vervolgens word die relevantheid van die bestaande inhoud aan evaluering onderwerp, voorts evalueer hy die bestaande onderrig- en leerdoelwitte na aanleiding van die breë doelstellings en leerinhoude, ten slotte word die bestaande onderwysmetodes, -tegnieke, leerervarings en media aan evaluering onderwerp - ook die bestaande evalueringswyses word objektief geëvalueer.

Cawood, Carl en Blanckenberg (R.G.N.-Werksdokument vir Kurrikulering vir Hoogbegaafde Leerlinge, 1984:5-6) se kurrikuleringsmodel is meer gedetailleerd. Hulle beklemtoon 'n dinamiese interaksie van die onderskeie komponente en voer aan dat daar nie noodwendig 'n vaste verloopspatroom getoon word nie:

Figuur 3.13: Cawood, Carl en Blanckenberg se kurrikuleringsmodel

Alhoewel die modulêre kurrikulumbenadering baie ooreenkomste met ander, maar ook met die genoemde modelle toon, onderskei hierdie model homself aangesien dit spesifiek vir die primêre skoolfase ontwerp is. Aangesien primêre skoolonderwys 'n unieke aanslag openbaar (volgens "beginsels vir onderwys in die primêre skool", paragraaf 3.2.2) impliseer dit dat alle komponente van 'n geskikte kurrikuleringsmodel aansluiting, moet vind daarby. 'n Voorbeeld van só 'n kurrikuleringsmodel is in hierdie hoofstuk toegelig as 'n modulêre kurrikulumbenadering, wat diagrammaties soos volg voorgestel kan word:

Figuur 3.14: Die modulêre kurrikulumbenadering

Die skoolmissie, wat die partikuliere aard van 'n primêre skool in 'n spesifieke gemeenskap verklap, en dus in ooreenstemming met die beginsels vir onderwys in die primêre skool (kyk paragraaf 3.2.2) ontwerp moet word, gee aanleiding tot al die ander komponente.

Om onderwys vir die totale kind te waarborg is nege breë areas van leer geïdentifiseer. Elke area is egter 'n unieke area en hierdie uniekheid word deur middel van 'n vakrasionaal in die vakkurrikulum opgeneem.

'n Mesodokument bevat bestuursinformasie wat in vakspanverband in die kurrikulum opgeneem word. Hierdie informasie is noodsaaklik vir elke vakspanlid aangesien dit aangewend kan word om onderrig en leer te verbeter. Die bestuursinformasie waarvan hier melding gemaak word, is doelstellings, kerninhoud en die skedulering van ontsluitingstye van modules.

Voortvloeiend uit die vakrasionale word daar 'n algemene doelstelling vir elke vak (leerarea) geformuleer. Die algemene doelstellings word onderskeidelik in elke vak se mesodokument opgeneem. Die ontwikkelingsgang van die onderskeie leerareas

vind deur middel van besondere doelstellings vir elke standerdgroep aansluiting by die kind se ontwikkelingstand. Selfs die seleksie en ordening van breë inhoude word nie oorgesien nie en verskyn as moduletitels op die mesodokumente. In ooreenstemming met die modulêre kurrikulumbenadering se planmatigheidskarakter, word die skedulering van modules vir die akademiese jaar ook op die mesodokumente aangedui.

Die beginsels vir onderwys in die primêre skool progageer kindsentriese onderwys. Die modulêre kurrikulumbenadering poog om hierdie beginsel in die praktyk deur 'n transkurrikulêre aanslag te laat gedy. Deur vaardighede, houdings en aktuele inhoude (volgens paragraaf 3.4.3.3) by doelwitte in te sluit, word transkurrikulêre inhoude (wat vir elke kind in elke skoolfase van toepassing is) aangewend om kindsentriese onderwys aan te moedig. Doelwitte word in mikro-dokumente opgeneem.

Die voorgemelde komponente alleen is egter geen versekering dat leer en opvoeding sal plaasvind nie. 'n Onderwyser moet eers met sy besondere metodes, onderwysmedia en evalueringstrategieë op die toneel verskyn. Detail ten opsigte van metodes, media en evalueringstrategieë wat vir elke module geld, word met prosesdokumente weerspieël.

Alle besonderhede in verband met 'n vak wat die onderwyser mag nodig hê om die vak doeltreffend te kan onderrig, word in die onderskeie vakkurrikula opgeneem.

Ten slotte is die behorensiese waaraan elke kurrikulumkomponent moet voldoen met 'n teoretiese fundering gemotiveer. Vanuit hierdie motivering blyk dit dat die modulêre kurrikulumbenadering verteenwoordigend is van al die komponente wat in 'n kurrikuleringsmodel tuis behoort.

In hoofstuk een is reeds gevra of die kurrikuleringskomponente as sulks onderrig en leer in die klaskamer verbeter. By nadere ondersoek blyk dit dat kurrikulumontwikkeling deur mense en nie aan mense gedoen word nie. Verskeie funksionêre en strukture asook die genoemde kurrikulumdokumente is nodig om die kurrikulum deel te maak van die instituut en sal in die volgende hoofstuk toegelig word.

HOOFSTUK VIER

DIE ROL VAN KURRIKULUMSTRUKTURE, FUNKSIONARISSE EN DOKUMENTE IN DIE KURRIKULUMBESTUURSPROSES

	Bladsy
4.1 INLEIDING	99
4.2 BESTUURSASPEKTE TYDENS KURRIKULUMONTWERP	99
4.2.1 Kurrikulumontwerp op makrovlak	100
4.2.1.1 Die rol van funksionaris in die totstandkoming van 'n skoolmissie en skooldoelstellings	100
4.2.1.2 Die rol van die skoolmissie en skooldoelstellings in die ontwikkeling van die skoolkurrikulum	100
4.2.2 Kurrikulumontwerp op mesovlak	102
4.2.2.1 Die rol van funksionaris in die ontwerp van mesodokumente	103
4.2.2.2 Die rol van mesodokumente in die verdere ontwikkeling van die vakkurrikulum	104
4.2.3 Kurrikulumontwerp op mikrovlak	106
4.2.3.1 Die rol van funksionaris in die ontwerp van mikro- en prosesdokumente	106
4.2.3.2 Die rol van mikro- en prosesdokumente op mikrovlak	108
4.2.4 Sintese	110
4.3 KURRIKULUMBESTUUR VAN DIE DISSEMINASIEFASE	110
4.3.1 Inleiding	110
4.3.2 Kurrikulumdisseminasie op makrovlak	113
4.3.2.1 Die rol van verskeie funksionaris en strukture tydens kurrikulumdisseminering op makrovlak	113
4.3.2.2 Die rol van kurrikulumdokumente in die disseminasie-fase op makrovlak	114
4.3.3 Kurrikulumdisseminering op mesovlak	117
4.3.3.1 Die rol van die kurrikulumkoördineerder en die vakhoof in kurrikulum disseminering op mesovlak	117
4.3.4 Kurrikulumdisseminering op mikrovlak	119
4.3.5 Samevatting	121
4.4 KURRIKULUMBESTUUR VAN DIE IMPLEMENTERINGSFASE	122
4.4.1 Inleiding	122
4.4.2 Kurrikulumimplementering op makrovlak	122
4.4.2.1 Die rol van verskeie strukture en funksionaris tydens kurrikulumimplementering op makrovlak	122

4.4.3	Kurrikulumimplementering op mesovlak	123
4.4.3.1	Inleiding	123
4.4.3.2	Die rol van sommige strukture en funksionariesse tydens kurrikulumimplementering op mesovlak	124
4.4.4	Kurrikulumimplementering op mikrovlak	125
4.4.4.1	Inleiding	125
4.4.4.2	Die onderwyser se bestuursfunksie op mikrovlak	126
4.4.4.3	Die rol van kurrikulumdokumente in die implementering van 'n kurrikulum op mikrovlak	127
4.4.5	Sintese	131
4.5	KURRIKULUMBESTUUR VAN DIE EVALUERINGSFASE	132
4.5.1	Inleiding	132
4.5.2	Die rol van strukture en funksionariesse tydens kurrikulumevaluering op makrovlak	132
4.5.3	Kurrikulumevaluering op mesovlak	134
4.5.3.1	Die rol van strukture en funksionariesse in kurrikulumevaluering op mesovlak	134
4.5.4	Kurrikulumevaluering op mikrovlak	135
4.5.4.1	Inleiding	135
4.5.4.2	Die onderwyser as evalueerder op mikrovlak	136
4.5.4.3	Ander funksionariesse as evalueerders op mikrovlak	139
4.5.4.4	Samevatting	141
4.6	SINTESE	142

HOOFTUK VIER

DIE ROL VAN KURRIKULUMSTRUKTURE, FUNKSIONARISSE EN DOKUMENTE IN DIE KURRIKULUMBESTUURSPROSES

4.1 INLEIDING

In die werk van Warwick (1975:99) word daar melding gemaak daarvan dat die kurrikulum voortdurend aandag moet kry. Daar word ook gewaarsku dat die ontwikkeling van 'n kurrikulum nie op 'n lukrake wyse behoort te geskied nie. Warwick is van mening dat die kurrikulum gans te belangrik is om oorgelaat te word aan toeval - in kort, glo Warwick, dat die kurrikulum bestuur moet word. Jansen (1985:184) beklemtoon ook laasgenoemde uitgangspunt deur te noem dat die kurrikulum voortdurend en nie as 'n ad hoc-aangeleentheid hanteer moet word nie (kyk ook Jordaan 1989:261).

In hoofstuk twee en drie is dit gestel dat sekere strukture, funksionariesse en kurrikulumdokumente 'n voorvereiste vir kurrikuluminstitusionalisering is. Kurrikulumontwikkeling vertoon egter prominente fases soos ontwerp, disseminering, implementering en evaluering en dit is nodig dat elke fase bestuur word (kyk paragraaf 1.4.1). Soos enige ander bestuursproses, behels kurrikulumbestuur ook handelinge soos beplanning-, organisering-, implementering- en kontrolering. Al hierdie bestuurshandelinge kom nie noodwendig in elke kurrikulumontwikkelingsfase na vore nie. Party fases mag gekenmerk word deur beplanning, terwyl ander byvoorbeeld 'n implementerings- of kontroleringskarakter vertoon. Kurrikulumontwikkeling vind ook op verskeie kurrikuleringsvlakke plaas wat dit nodig maak om die bestuursproses tydens elke fase maar ook op die onderskeie vlakke toe te lig. Die onderskeie vlakke waarvan hier melding gemaak word, is die makro-, meso- en mikrovlak op primêreskoolterrein (sien paragraaf 3.3.3.2).

4.2 BESTUURSASPEKTE TYDENS KURRIKULUMONTWERP

Kurrikulumontwerp vind wisselwerkend op verskeie vlakke plaas, te wete op die makro, meso en mikrovlakke. Carl et al. (1988:23) bevestig dit dat

kurrikulumontwerp nie alleen betrekking het op die skep van 'n nuwe kurrikulum nie, maar ook op die moontlike herbeplanning van 'n bestaande nadat 'n deeglike evaluering gedoen is. Daar sal vervolgens gekyk word na hoe die onderskeie fases op hierdie drie vlakke moontlik bestuur kan word.

4.2.1 Kurrikulumontwerp op makrovlak

Op makrovlak binne skoolverband behels kurrikulumontwerp die totstandkoming van 'n skoolmissie en voortvloeiend daaruit, die formulering van skooldoelstellings.

4.2.1.1 Die rol van funksionariese in die totstandkoming van 'n skoolmissie en skooldoelstellings

Die skoolhoof speel 'n deurslaggewende rol tydens die ontwerp van 'n skoolmissie en die formulering van skooldoelstellings. Dit is van kardinale belang dat hy, die hele personeel asook verteenwoordigers van die ouergemeenskap inspraak moet hê by kurrikulumontwerp op makrovlak. Vir Warwick (1975:99) is dit 'n voorvereiste dat die skoolhoof 'n klimaat sal skep vir wedersydse beïnvloeding. By die ontwerp van 'n skoolmissie en die formulering van skooldoelstellings is dit vir Warwick essensieel dat alle betrokkenes mekaar moet beïnvloed met hulle unieke lewensbeskouinge. Sodoende sal die kurrikulumontwerp op makrovlak meer verteenwoordigend wees. Die volgende essensies verdien deeglike oorweging tydens die totstandkoming van 'n skoolmissie en skooldoelstellings:

- Die beginsels vir onderwys in die primêre skool (kyk paragraaf 3.2.2)
- Voorstelle van vakspesialiste
- Die kontemporêre lewe. Tyler (1973:18-20) meen dat die leerling dit wat hy in die skool leer, behoort te kan toepas in die buitesekondêre lewe.

4.2.1.2 Die rol van die skoolmissie en skooldoelstellings in die ontwikkeling van die skoolkurrikulum

Die skoolmissie en skooldoelstellings dien as die breë kriterium waarvolgens die res van die skoolkurrikulum se waarde en inhoud bepaal kan word. Die algemene doelstellings asook die besondere doelstellings en uiteindelik die moduledoelwitte

behoort gebaseer te word op die inhoud van die skoolmissie en die skooldoelstellings. Sodoende ontstaan daar 'n noue verband tussen al die tipes doelstellings wat in die skoolkurrikulum opgeneem word en word daar op 'n progressiewe wyse gestrewe na die realisering van die skoolmissie - vanaf die bereiking van moduledoelwitte in die klaskamer tot by die uiteindelijke bereiking van die skooldoelstellings op makrovlak (kyk paragraaf 3.3.3.1).

In 'n poging waarby die skoolhoof, sy personeellede en lede van die bestuursraad betrokke was, is die volgende skoolmissie en skooldoelstellings in die skoolkurrikulum opgeneem en kan dit dien as voorbeeld:

Skoolmissie

"Die Laerskool ABC is 'n primêre parrallel-medium skool in Durbanville wat deur kurrikulêre en ko-kurrikulêre aktiwiteite sy leerlinge maksimale geleenthede onder leiding van 'n personeel met besondere kurrikulumkundigheid en sensitiewe ingesteldheid bied.

Ons skool is toonaangewend met sy unieke kurrikulumbenadering wat fokus op die kreatiewe beheersing van feitekennis deur die verwerwing en ontwikkeling van vaardighede, houdings en konsepte.

Ons sal aan leerlinge 'n aangename en veilige omgewing bied waarbinne elkeen se behoeftes aangespreek word en waar hulle aktief betrokke is by algemeenvormende onderwys.

Ons sal elkeen ten opsigte van al die domeine van menswees op 'n gebalanseerde en geïntegreerde wyse ontwikkel.

Ons sal hierna streef deur gesonde bestuursbeginsels en vennootskappe tussen ouer, skool en kind, wat gebaseer is op Christelike beginsels, toe te pas."

Aansluitend hierby poog die skooldoelstellings om die missie ten uitvoer te bring.

Skooldoelstellings

- * Leerlinge se kennis, konsepte, vaardighede en houdings sal toenemend uitgebou word teen die agtergrond van hulle ervaringswêreld en kultuurmilieu.
- * Leerlinge sal gelei en begelei word vanuit die meer kind-gerigte onderwysbenadering in die junior primêre fase na die vakgeoriënteerde onderwys in die senior primêre fase.
- * Kinders se basiese vaardighede en tegnieke sal op 'n progressiewe wyse uitgebou word met besondere klem op die verwerwing van taal en syfervaardighede.
- * Die kind se vermoë om uitdagings op 'n sinvolle, logiese en kreatiewe manier aan te durf, sal ontwikkel word.
- * Die kind se kreatiwiteit en sy estetiese ontwikkeling sal bevorder word.
- * Positiewe gesindhede teenoor werk, ontspanning en medemens sal by kinders gekweek word.
- * Kinders se vermoë om al meer selfstandig te leer en te studeer sal bevorder word.
- * Belangstelling en vaardighede in liggaamlike oefeninge en spele sal by kinders gekweek word en die verwerwing van toepaslike kennis en houdings oor gesondheid sal aangemoedig word.
- * Positiewe houdings teenoor bewaring, benutting en ontwikkeling sal by kinders gekweek word.

(Informasie wat ter ondersteuning van die formulering van bogenoemde skooldoelstellings is verkry uit: NASOP 02-124 1988:9-11).

4.2.2 Kurrikulumontwerp op mesovlak

Kurrikulumontwerp op die mesovlak behels die opstel van 'n kurrikulumdokument wat die volgende aspekte insluit:

- die algemene doelstelling vir 'n betrokke leerarea
- die besondere doelstellings van 'n sekere leerarea vir 'n sekere standaard
- die module-onderwerpe wat geldig is vir 'n betrokke leerarea in 'n spesifieke standaard (kerninhoud)
- die skedulering van kerninhoud (die beplanning van watter module-onderwerpe geskik is vir watter kwartale in die akademiese jaar).

Hierdie beplanningshandelinge is belangrik aangesien dit bepaal waarheen die leerkrag in die klaskamer met sy doelwitte wil vorder.

4.2.2.1 Die rol van funksionariesse in die ontwerp van mesodokumente

Veral die vakhoof speel 'n prominente rol tydens die ontwerp van mesodokumente (sien paragraaf 3.10). Dit is in die eerste instansie deur self 'n vakspesialis te wees dat die vakhoof kurrikulumontwikkeling kan bevorder (Carl 1986:172).

Die mesodokumente kom tot stand wanneer die vakhoof sy vakspan in vakkurrikuleringsessies begelei tot 'n gesamentlike poging in die volgende te bewerkstellig:

- Die formulering van 'n algemene vakdoelstelling
- Die formulering van besondere doelstellings vir sy vakgebied vir spesifieke standerdgroepe
- Die seleksie en ordening van kerninhoud vir die onderskeie standerdgroepe
- Die verspeiding van breë kerninhoud vir die akademiese jaar (die skedulering van tyd vir die ontsluiting van modules).

Vir die doeleindes van vakkurrikuleringsessies is dit wenslik om vakspanlede wat in dieselfde standerdgroepe onderrig, saam te groepeer. Veral by die formulering van besondere vakdoelstellings en die seleksie en ordening van kerninhoud asook die tydskedulering, waar onderlinge gesprek deurslaggewend is, speel so 'n groepering 'n beduidende rol. Sodoende betrek die vakhoof sy vakspanlede deur middel van 'n spanbenadering en bied hy aan elke vakspanlid die geleentheid tot groter insae in die sillabusse van ander standers (Carl et al. 1988:13).

Die vakhoof vervul dus 'n prominente rol as fasiliteerder en inisieerder tydens kurrikulumontwerp en dit kan aangevul word deur 'n ondersteunings- en aanmoedigingsfunksie in die vorm van raadgewing, motivering en deurlopende deurgee van relevante inligting. Park (1980:56-57) beklemtoon juis die feit dat 'n vakhoof deur die stel van eie voorbeeld en die doelbewuste daarstelling van 'n positiewe vernuwingsklimaat tot groter entoesiasme en toewyding lei, sowel as 'n hoër groepmoreel en betrokkenheid. Hieruit kan afgelei word dat die vakhoof 'n beduidende klimaatskeppingsfunksie het wat hy binne vakspanverband moet verrig.

4.2.2.2 Die rol van mesodokumente in die verdere ontwikkeling van die vakkurrikulum

Mesodokumente van die onderskeie leerareas dui vir die vakspanlede aan waartoe geleer moet word. Die inhoud van mesodokumente (kyk paragraaf 4.2.2.1) dien dus as aanknopingspunt waarby die onderwyser in die klaskamer met sy mikrobeplanning aansluiting moet vind. Indien die kurrikuleerder hierdie aansluiting deur middel van sy doelwitformulering bewerkstellig, ontstaan daar 'n noue verband tussen meso- en mikro-ontwerp.

'n Voorbeeld van 'n mesodokument wat ontwerp is vir Algemene Wetenskap deur 'n vakspan sal vervolgens beskryf word. Die algemene doelstelling geld vir die hele skool ten opsigte van die leerarea: Algemene Wetenskap, terwyl die besondere doelstellings geldig is vir die standaard 3-leerlinge. Die rasionaal van die vak (die regverdiging van die vak in die primêre skoolkurrikulum) word deur die algemene doelstelling weerspieël. Die betrokke leerarea moet ook verteenwoordigend wees van die beginsels vir primêre skool onderwys. Daarom blyk dit uit die formulering van doelstellings in die mesodokument, dat die hele spektrum van kurrikuluminhoud, te wete basiese feite, vaardighede (leer-, sosiale en vakvaardighede), houdings asook sekere gesindhede aangespreek word (kyk paragraaf 3.4.3.3).

VAK: WETENSKAP ST.: 3

Algemene Doelstelling

Die leerlinge sal gelei word tot 'n basiese kennis, woordeskat en terminologie in verband met die natuurwêreld sodat hulle deur die waarneming van hulle omgewing gaandeweg sekere vaardighede, positiewe gesindhede en konsepte sal ontdek en verwerf om sodoende 'n eerbied en waardering vir die skepping te ontwikkel.

Besondere Doelstellings:

1. Die leerlinge sal ondersteun word in die memorisering en die herroeping van noodsaaklike feite en begrippe in verband met die fisiese omgewing.
2. Die leerlinge sal vaardighede aanleer en ontwikkel waarmee hy toepaslike instrumente, apparaat en materiaal wat vir praktiese ondersoeke nodig is, effektief kan gebruik.
3. Die leerlinge sal gelei word om die wetenskaplike navorsingmetode op nuwe maar verwante situasies toe te pas.
4. Die leerling sal begelei word tot 'n bewuswording van die rol wat die ganse samelewing in die ontwikkeling van tegnologie speel.
5. Die leerling sal ondersteun word in die maak van noukeurige waarnemings, die neem van akkurate lesings en die toepassing van korrekte laboratoriumtegnieke asook die prosedures van meting.
6. Die leerling sal gelei word tot verwerwing van sekere konsepte soos die begrip van oorsaak en gevolg; die insien van verskeidenheid en afhanklikheid van verskillende natuurverskynsels en die rol wat verandering daarin speel.
7. Die leerling sal gaandeweg bewus gemaak word van die noodsaaklikheid van natuur en hulpbronbewaring.

Modules

1. Apparaat
2. Ontkieming van saad
3. Plante
4. Grond
5. Lug
6. Water
7. Verwarming
8. Diere

Jaarbeplanning

Kwartale	1		2		3		4	
Modules	1	2	3	4	5	6	7	8

4.2.3 Kurrikulumontwerp op mikrovlak

Kurrikulumontwerp op mikrovlak behels in die modulêre kurrikulumbenadering die formulering van doelwitte, die keuse van gepaste onderwysmetodes en onderwysmedia asook die seleksie van 'n geskikte evaluering strategie(ë). Laasgenoemde beplanningshandelinge is bestuurshandelinge wat deur die vakspanlede uitgevoer word.

Doelwitte word in die modulêre kurrikulumbenadering in 'n mikrodokument opgeneem waarvan daar een vir elke module is. 'n Mikrodokument kan gedefinieer word as 'n reeks moduledoelwitte waarmee sekere leeraktiwiteite voorgestel word en met behulp waarvan sekere leerervarings beoog word. Die bereiking van die reeks moduledoelwitte impliseer dan ook die bereiking van sekere besondere doelstellings wat in die mesodokument opgeneem is (kyk paragraaf 4.2.2.2).

Kurrikulumbestuur tydens die ontwerpsfase op mikrovlak behels ook 'n dag-tot-dag beplanning. Hierdie bestuurshandeling sluit die keuse van geskikte onderwysmetodes, onderwysmedia en evalueringstrategieë vir die ontsluiting van elke moduledoelwit in. Dit is 'n beplanningshandeling wat liefers nie vooruit moet geskied nie aangesien leerlinginsette selfs kan lei tot die byvoeging en/of weglating van doelwitte in die mikrodokument. Die onderwysmetodes, media en evalueringstrategieë word in die modulêre kurrikulumbenadering opgeneem in die prosesdokumente (kyk paragraaf 4.4.4.3).

Mikro- en prosesdokumente behoort só ontwerp te word dat dit die toets van uitvoerbaarheid sal deurstaan. Die primêre doel om 'n skoolkurrikulum te institusionaliseer, is om effektiewer leer in die klaskamer te bewerkstellig. Indien daar bevind word dat die inhoud van hierdie kurrikulumdokumente nie daartoe bydra nie, behoort die onderwyser die inhoud daarvan te hersien.

4.2.3.1 Die rol van funksionariese in die ontwerp van mikro- en prosesdokumente

Pirsig (1979:194) beklemtoon in Cawood *et al.* (1986:215) dat "... a bad instructor can go through an entire quarter leaving absolutely nothing in the minds of his class, curve out the scores on irrelevant tests, and leave the impression that some have learned and some have not".

Die vraag ontstaan dus wat geleer moet word. Cawood *et al.* (1986:218) lewer 'n sterk argument ten gunste van doelwitte wat nastrewingswaardig is. Pirsig (1977:196) in Cawood *et al.* (1986:217) ondervind dit egter baie moeilik om te bepaal watter doelwitte nastrewingswaardig is en watter nie is nie: "... how can you put on the blackboard the mysterious internal goal of each creative person?"

Uit bogenoemde problematiek blyk dit dat daar by die institusionalisering van 'n skoolkurrikulum 'n balans gehandhaaf moet word tussen die leerder se doelstelling en die onderwyser s'n. Carl *et al.* (1988:45) kom tot 'n sintese van kriteria wat toegepas kan word om doelwitte wat nastrewingswaardig is, te formuleer.

Die onderwyser se rol tydens die ontwerp van mikro-dokumente is dus om hierdie kriteria toe te pas wat soos volg in vraagvorm gereduseer is:

- Staan die doelwitte in diens van die algemene en besondere doelstellings van die betrokke leerarea?
- Is die doelwitte realisties, relevant, hanteerbaar, toeganklik en lewensvatbaar?
- Is die ontwikkelingsfase van die kind in ag geneem by die formulering van doelwitte?
- Bied die doelwitte wat gestel word geleentheid tot leer deur ontdekking?
- Is die doelwitinhoud stimulerend en motiverend?
- Lei die doelwitte tot kognitiewe, affektiewe en psigo-motoriese ontwikkeling?
- Bied die doelwitte moontlikhede tot leerlinginspraak?

Die seleksie van onderwysmetodes, media en evalueringstrategieë bied aan die onderwyser die geleentheid om sy besondere onderwysstyl te laat kongrueer met sy leerders se leerstyle. By die ontwerp van mikro- en prosesdokumente is dus beide beplannings- en evalueringshandelinge ter sprake, aangesien die onderwyser eers 'n ken-relasie met sy leerders moet stig. Slegs dan sal hy in staat wees om doelwitte wat nastrewingswaardig is, te formuleer en aan te vul met relevante metodes, media en evalueringstrategieë.

Tydens kurrikulumbestuur in die ontwerpsefase op mikrovlak staan die onderwyser as funksionaris sentraal aangesien slegs hy die ontwerper kan wees van metodes, media en evalueringstrategieë wat geskik is vir sy onderwysstyl asook sy leerders se leerstyl.

4.2.3.2 Die rol van mikro- en prosesdokumente op mikrovlak

(a) Mikrodokumente

Die mikrodokument waarop al die moduledoelwitte voorgehou word aan die onderwyser, dien as 'n "sentrum" vir koördinerings tussende vakspanlede binne dieselfde standerdgroep. Die mikrodokument het dus 'n sterk sentraliseringsfunksie in die modulêre kurrikulumbenadering omdat die voorgenoemde vakspanlede dieselfde doelwitte met hulle leerders nastrewe. Daar moet benadruk word dat die mikrodokument nie 'n voltooide dokument is nie. Daarmee word bedoel dat die onderwyser met inisiatief te alle tye buigsaam moet wees om doelwitte (party selfs deur die leerders gestel) by te voeg / weg te laat soos wat die behoefte ontstaan.

Die primêre funksie van mikrodokumente is om die kurrikuluminhoud (dit bestaan uit leer-, vak- en sosiale vaardighede, konsepte, gesindhede en basiese feite) deur middel van doelwitte aan die onderwyser te illustreer. Die inhoud van mikrodokumente toon aan hoedat die kind op kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese vlakke begelei kan word tot die bereiking van die besondere en uiteindelik die algemene doelstelling van die betrokke leerarea.

Die volgende mikrodokument is 'n voorbeeld uit die vakkurrikulum van Algemene Wetenskap en is geskik vir standerd drie leerlinge:

MIKROBLAD

MODULE 7

VERWARMING

ST. 3

In hierdie module gaan ons:

1. Bronne van warmte

- 1.1 'n motor in die son se temperatuur met 'n motor wat in die koelte staan se temperatuur vergelyk
- 1.2 papier brand met sontrale deur 'n handlens
- 1.3 ons hande naby 'n kers hou
- 1.4 houtstafies vinnig teen mekaar vryf
- 1.5 sketse maak van al die bronne van warmte wat ons met hierdie aktiwiteite ontdek het.

2. Uitsetting en inkrimping van vaste stowwe

- 2.1 die vier stappe van die wetenskaplike eksperiment neerskryf en elkeen kortliks verduidelik
- 2.2 deur middel van 'n eksperiment met 'n bal-en-ring apparaat bewys dat 'n vaste stof uitsit as dit verhit word en krimp as dit afkoel
- 2.3 die stappe van die wetenskaplike eksperiment gebruik en die bal-en-ring eksperiment uitskryf.

3. Uitsetting en inkrimping van vloeistowwe

- 3.1 naslaanwerk doen en 'n eksperiment identifiseer waarmee bewys kan word dat vloeistowwe uitsit as hulle verwarm word en krimp as hulle afkoel
- 3.2 enkele praktiese implikasies by waterpype en motorverkoelers in die wintermaande bespreek.

4. Uitsetting en inkrimping van gasse

- 4.1 'n ballon oor 'n kookfles trek, in 'n glasbeker met warm water plaas en die resultate noteer
- 4.2 'n eksperiment met 'n dokterspuit doen om te bewys dat gasse uitsit as hulle verhit word en krimp as hulle afkoel.

(b) Die prosesdokument

'n Prosesdokument is 'n blad waarop die onderwyser onderwysmetodes, media en evalueringstrategieë aanteken wat hom kan ondersteun in die bereiking van doelwitte wat hy op 'n sekere dag met die leerders beoog (sien paragraaf 4.2.3.1) Daar is reeds vermeld dat hierdie dokumente op 'n dag-tot-dag basis voltooi moet word vanweë die volgende moontlike redes:

- Die kurrikuleerder kan nie noodwendig vooraf weet watter onderwysmetodes geskik is vir sy besondere groep leerders nie. Dit sal dus noodsaaklik wees om eers sekere te beproef en die meer geskikte metodes te identifiseer. Die onderwyser sal selfs sy leerlinge in sekere metodes (soos byvoorbeeld die forum en die navorsingstaak) moet skool, alvorens daar verder van hulle gebruik gemaak sal kan word.

- Die beskikbaarheid van onderwysmedia sal ook fluktueer na gelang van byvoorbeeld die aanwinst van nuwe apparatuur, programmatuur, ensovoorts deur die mediasentrum.
- Die tipe evalueringstrategie kan beïnvloed word veral in die geval waar leerlinge (in samewerking met die onderwyser) nuwe doelwitte in die mikrodokument opneem of selfs bestaande doelwitte verander of weglaat.

Die mikro- en prosesdokumente word in die onderwyser se "kurrikuleringsboek" (kyk paragraaf 4.4.4.3) ingesluit. Alhoewel die seleksie van onderwysmetodes, onderwysmedia en evalueringstrategieë ontwerpshandelinge is, is dit meer sinvol om die toepassing daarvan in samehang met die implementering van 'n kurrikulum op mikrovlak toe te lig. 'n Voorbeeld van so 'n prosesdokument asook die proses en prosedures wat daarmee saamgaan word in paragraaf 4.4.4.3 voorgehou.

4.2.4 Sintese

Kurrikulumbestuur tydens die ontwerpfasie van die modulêre kurrikulumbenadering, behels hoofsaaklik beplanningshandelinge op makro-, meso- en mikrovlakke. Die beplanningshandelinge tydens die ontwerpfasie word gekenmerk deur 'n hoë graad van betrokkenheid deur verskeie funksionaries te wete die skoolhoof en sy bestuurspan; die bestuursraad as verteenwoordigers van die ouergemeenskap; die onderwysers en selfs, in sommige gevalle, die leerders. Die inhoud van hierdie beplanningshandelinge mag nie verlore gaan vir die kurrikulumgebruikers nie en daarom is kurrikulumdokumente waarvan die skoolmissie, die meso- en mikrodokumente asook die prosesdokumente voorbeelde is, onmisbaar vir die institusionalisering van 'n skoolkurrikulum.

4.3 KURRIKULUMBESTUUR VAN DIE DISSEMINASIEFASE

4.3.1 Inleiding

Kurrikulumdisseminasie behels die gereedmaking en voorbereiding van die gebruikers van die kurrikulum deur die verspreiding of bekendmaking van inligting, gedagtes en begrippe om alle betrokkenes gereed te maak vir en op hoogte te bring van die beoogde kurrikulum (Carl 1986:38; et al. 1988:26). Onlangse navorsing in Brittanje toon dat skole wat effektiewe kurrikulumpraktyke handhaaf, sekere

interne eienskappe toon wat as tipies beskou kan word in skole wat 'n hoë prestasievlak onder sy leerlinge handhaaf (Hattingh 1986:138-139). Vanuit hierdie navorsing word die volgende faktore as verteenwoordigend van effektiewe skole gestel:

- kurrikulumgeoriënteerde leierskappe;
- ondersteunende klimaat in skole;
- 'n beklemtoning van die kurrikulum en onderrig;
- duidelike doelstellings en hoë verwagtinge;
- 'n struktuur vir die monitor van optrede en leerlingprestasie;
- deurlopende personeel- en indiensopleidingsprogramme;
- steun van ouers;
- steun vanuit 'n mesovlak (byvoorbeeld 'n kurrikulumdiens).

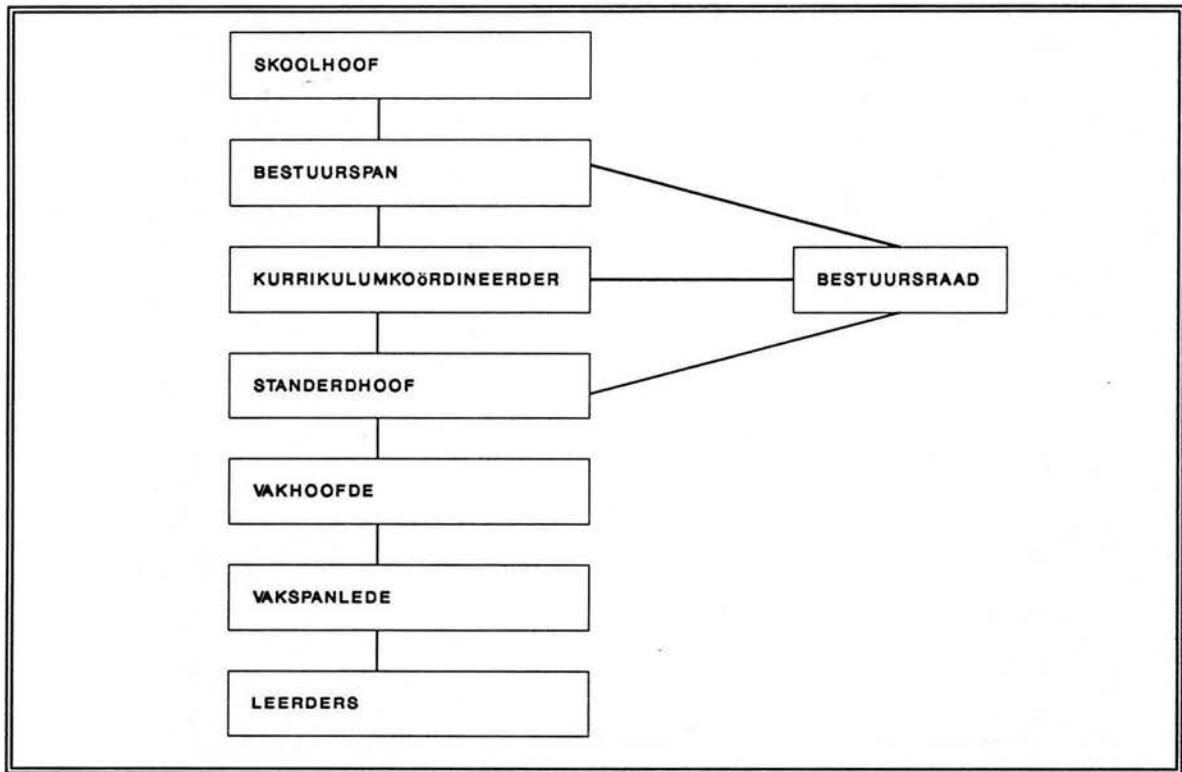
Hierby voeg Hattingh (1989:139) die belangrikheid van effektiewe en ondersteunende interaksie en kommunikasie op 'n vertikale sowel as horisontale vlak. Hieruit blyk dit dat effektiewe disseminering 'n noodsaaklikheid is by die institusionalisering van 'n skoolkurrikulum. Aansluitend hierby is Doll (1978:201-202) van mening dat effektiewe disseminering gepaard gaan met die skep van kommunikasiekanale.

Die modulêre kurrikulumbenadering beskik oor 'n kommunikasienetwerk wat bestaan uit funksionaries met die primêre doel om kurrikuluminformasie aan die onderwyser as finale implementeerder van die beoogde kurrikulum te kommunikeer

Kurrikulumdisseminasie behels egter die gereedmaking van personeellede tydens al die kurrikulumontwikkelingsfases, en word derhalwe nie in die modulêre kurrikulumbenadering as een prominente fase gesien wat geskei word van die ander fases nie.

Die kommunikasienetwerk vir kurrikulumdisseminasie kan diagrammaties soos volg voorgestel word:

Figuur 4.1: Die kommunikasienetwerk vir kurrikulumdisseminasie in die primêre skool



Die funksionariese wat 'n prominente dissemineringsfunksie het is:

- Die skoolhoof.
- Die kurrikulumkoördineerder.
- Die standerdhoof.
- Die vakhoof.
- Die onderwyser.
- Die leerling.

Sekere strukture wat in die dissemineringsproses figureer is:

- Die bestuurspan.
- Die kurrikulumontwikkelingspan.
- Die standerdgroep.
- Die vakspan.
- Klas of seksie.

Kurrikulumdisseminering toon raakpunte op al die kurrikuleringsvlakke en sekere strukture en funksionariese verrig op verskeie vlakke 'n funksie(-s), wat vervolgens

toegelig sal word:

4.3.2 Kurrikulumdisseminasie op makrovlak

Kurrikulumdisseminering op makrovlak binne skoolverband behels die skep van 'n gunstige klimaat vir verandering onder personeellede asook die ouergemeenskap. Hattingh (1989:142) beklemtoon die skep van 'n gunstige klimaat vir verandering tydens die institusionalisering van 'n skoolkurrikulum as hy die volgende aanvoer: "Die klimaatskepping in die skool, 'n taak wat die skoolhoof en sy leierspan uitvoer, kan nooit te gering geskat word nie. Skole kan oor die slimste kinders, die beste geriewe en fasiliteite beskik, maar indien die regte klimaat nie in die skool heers nie, kan daar nie veel sprake wees van aanvaarding van inisiatiewe en sinvolle kurrikulumontwikkeling nie."

4.3.2.1 Die rol van verskeie funksionariesse en strukture tydens kurrikulumdisseminering op makrovlak

Die belangrikste bestuursfunksie van die skoolhoof is om die kummunikasienetwerk vir kurrikulumdisseminering te voorsien van geskikte funksionariesse om die onderskeie dissemineringsfunksies uit te voer. Aansluitend hierby is dit die taak van die skoolhoof en sy bestuurspan om onder andere die volgende dissemineringstake uit te voer:

- Die vestiging van gekoördineerde strukture binne skoolverband wat met die uitdra van inligting en steun voor en tydens die implementering van inisiatiewe sal help;
- Saam met die personeel behoort gesamentlike behoeftes bepaal en stappe gedoen word sodat daarin voorsien kan word;
- Onderwysers moet aangemoedig en gehelp word om innoverend op te tree en om met nuwe metodes en tegnieke te eksperimenteer solank as wat verlangde uitkomste gehandhaaf kan word;
- 'n Deurlopende program van kurrikulumontwikkeling behoort gevestig te word sodat gedissemineerde inisiatiewe aanvaar en verwelkom kan word;
- Voorsiening moet gemaak word vir insette deur die personeel, veral die jonger personeel wat entoesiasies is om 'n bydrae te maak. (Saamgestel uit Wiles en Bondi 1984:129-130; Sergiovanni 1984:291; Biesenbach 1988:83-85; Schmidt 1987:35 in Hattingh 1989:141).

Om hierdie dissemineringstake suksesvol uit te voer, is veral die houding van die skoolhoof in die institusionaliseringsproses van deurslaggewende belang. Dit is immers hy wat met die gesag beklee is om vernuwingsaksies in sy skool goed of af te keur, te bevorder of te rem, aan te moedig of te ontmoedig. Sy bestuurstaak vereis van hom om vernuwingsgeleenthede te beproef en indien dit tot verbetering lei, te implementeer. Dit is ook noodsaaklik dat die skoolhoof sy personeel se gesindheid ten opsigte van vernuwing, hulle kundigheid en kritiese denke sal ken. Carl *et al.* (1988:9) stel dan ook voor dat die skoolhoof gesien moet word as een van die groep wat meer effektiewe onderrig ten doel het. Deur op so 'n wyse met sy personeel saam te werk, sal hy beter in staat wees om elkeen se talente raak te dien en ten beste te benut. Sy bestuursfunksie ten opsigte van kurrikulumontwikkeling kan dus as klimaatskepping getipeer word.

Aangesien die institusionalisering van die modulêre kurrikulumbenadering gepaard gaan met 'n verandering in werkwyse in veral ook die klaskamer (kyk paragraaf 4.3.2.2) is dit wenslik dat die ouergemeenskap as primêre opvoeders deeglik ingelig sal word.

As funksionaris vervul die skoolhoof en sy leierspan op makrovlak 'n klimaatskeppingsrol. Hy staan dus sentraal en vervul 'n sleutelrol.

4.3.2.2 Die rol van kurrikuluminformasie in die disseminasiefase op makrovlak

Stone (1981:31) bevestig dat dit pedagogies wenslik is dat daar 'n kontinuïteit tussen die huislike en skoolmilieu en tussen opvoeding tuis en in die skool moet bestaan. Deur die skoolmissie en doelstellings ten opsigte van 'n modulêre benadering aan die ouers beskikbaar te stel, kan hulle ingelig word oor waarheen die skool met hulle kinders wil, en kan die ouers met hulle opvoedingspoging aansluiting vind by die onderrigpoging van die skool.

Die volgende kurrikuluminformasie blyk noodsaaklik te wees by die dissemineringsproses aan ouers:

(a) Prominente figure in die onderrigleerproses

In enige onderrigleerproses is daar drie prominente agente, te wete die ouer as primêre opvoeder, die leerkrag as sekondêre opvoeder asook die kind in sy

opwegwees na volwassenheid. Aangesien al drie agente ter sprake kom by die ontsluiting van die skoolkurrikulum, is dit aangewese dat hulle ingelig word oor die besondere werkswyse en sekere prosesse en prosedures in verband met byvoorbeeld die modulêre kurrikulumbenadering (sien paragraaf 3.3.3.3).

(b) Die vraag na wat doeltreffende onderwys is

Cawood *et al.* (1986:28) is dit eens dat die doel van die onderwys 'n oorweging is waaroor mense binne en buite die onderwys op grond van lewensbeskoulike en ander oorwegings kan verskil. Tog is etlike filosowe, byvoorbeeld Söhnge en Dreckmeyr (1983:4) van mening dat die onderrigsituasie altyd om die hele kind gaan. Leerstof behoort dan so gekies te word dat die ganse kind, afgesien van die werklikheid, daardeur ontsluit word. Beskouinge wat die mens reduceer tot die natuurlike of redelike-sedelike of tot die nut wat hy vir die samelewing het (pragmatisme), sal dus 'n skeefgetrekte ontsluiting van sowel die kind as die werklikheid tot gevolg hê (Söhnge 1983:4). Doeltreffende onderrig is vir die doeleindes van die modulêre kurrikulumbenadering dan onderrig wat, soos wat Conradie (1984:80) dit sien, die leerder in sy totaliteit van menswees aanspreek en gevolglik aandag gee aan kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese aspekte (kyk paragraaf 3.4.3.3).

(c) Eienskappe van kinders in die primêre skool

Volgens CCC (1986:6-8 in Jordaan 1989:121) is die volgende 'n aantal eienskappe van kinders in die primêre skool:

- hulle is van nature nuuskierig en stel dus belang in die wêreld rondom hulle;
- hierdie nuuskierigheid maak dat hulle dinge wil hanteer, situasies wil ondersoek en telkens weer met nuwe dinge wil werk;
- hulle geniet dit om te speel en verkies om gelukkig te wees;
- hulle voel gewoonlik opgewonde en gemotiveerd deur sukses, maar is ook dikwels afgehaal en teleurgestel oor mislukkings;
- leer vind die effektiëste plaas wanneer hulle belangstelling bevredig word.

Dit is vanselfsprekend dat die aard van die skoolkurrikulum aansluiting by hierdie beginsels moet vind. Indien die primêre opvoeder (die ouer) en die sekondêre opvoeder (die leerkrag) hulle ondersteuning baseer op die bogenoemde beginsels sal die opvoedingspoging tuis en die onderrigpoging by die skool makliker by mekaar aansluiting vind.

(d) Sekere prosedures en prosesse in verband met die modulêre kurrikulumbenadering

Die modulêre kurrikulumbenadering bied aan die ouer 'n inspraak in die onderrigproses deur moduledoelwitte aan hulle beskikbaar te stel. Deur 'n mikrodokument vir elke module aan die leerder te voorsien, kan die ouer in staat gestel word om, indien die kind dit benodig, ondersteuning aan hom te verleen in sy opwegwees na doelwitbereiking. Dit is nodig dat die volgende kardinale gedagtes deurgegee word:

- Doelwitte word nie aan leerlinge gegee bloot om op eie houtjie te bereik nie. In die meeste gevalle leer die kind onder die begeleiding van die onderwyser;
- Doelwitte word so geformuleer dat nie alleenlik die memorisering van basiese feite beoog word nie, maar ook die volkome beheersing daarvan deur die ontwikkeling van vaardighede, die verwerwing van konsepte en die aankweek van houdings (kyk paragraaf 3.4.3.3);
- Party doelwitte word só geformuleer dat dit meer uitdaging as die ander bied. Sodoende kry die skrandere leerling die geleentheid om sy talente verder te ontwikkel;
- Dit is egter getrou aan die aard van die modulêre kurrikulumbenadering om verhewe uitdagings aan alle leerders te stel sodat ook die gemiddelde en die onder gemiddelde leerders daaraan blootgestel word;
- Vinnige leerders kry die geleentheid om op eie stoom verder te gaan - mits hulle volgens die leerkrag se professionele mening daarop aangewys is;
- Nie alle leeruitkomstes word skriftelik weerspieël deur die module-inhoud nie. 'n Doelwit kan byvoorbeeld die skep van instrument om die teenwoordigheid van potensiaalverskil vas te stel, as leeruitkoms beoog.

(e) Informasie ten opsigte van die evaluering van modules

Leerlinge word geëvalueer oor al die gestelde doelwitte op die mikrodokument van die betrokke module. Leerstof bestaan uit die antwoorde en oplossings van die gestelde doelwitte. Indien die antwoorde nie beskikbaar is in die module nie, behoort leerlinge ingelig te word oor waar dit gevind kan word, en moet sulke bronne beskikbaar wees. Die toets aan die einde van die module dek die helfte van die evalueringpunt. Die ander helfte fokus op aspekte soos kreatiwiteit, probleemoplossing en die versorging van 'n module.

Melding moet gemaak word van die feit dat bogenoemde kurrikuluminformasie uniek is aan die modulêre kurrikulumbenadering as institusionaliseringswyse. Die rede waarom dit voorgehou is aan die leser was om te illustreer dat die

ouergemeenskap as ondersteuners van die skoolkurrikulum ingelig moet word oor die betrokke skool se werkwyse. Sodoende sal hulle hulle ondersteuningsfunksie meer effektief kan uitoefen.

4.3.3 Kurrikulumdisseminasie op mesovlak

Vir die modulêre kurrikulumbenadering vind daar op die mesovlak bestuurshandelinge deur die skool se kurrikulumontwikkelingspan as ook die onderskeie vakspanne plaas. Kurrikulumdisseminering op mesovlak veronderstel die gereedmaking van personeellede vir die gebruik van 'n nuwe of hersiene kurrikulum. Prominente figure op mesovlak in die modulêre kurrikulumbenadering is:

- die kurrikulumkoördineerder
- die vakhoof.

4.3.3.1 Die rol van die kurrikulumkoördineerder en die vakhoof in kurrikulum disseminering op mesovlak

Tanner en Tanner (1975:615) het bevind dat onderwysers ondersteun moet word in hulle funksie as kurrikulumontwikkelaars. Saylor en Alexander (1974:99) is van mening dat die ontwikkeling van die kurrikulum nie suksesvol sal verloop tensy 'n kurrikulumkoördineerder die kurrikuleringsprosesse koördineer nie. Daarom beveel Carl *et al.* (1988:12) die totstandkoming van 'n kurrikuleringspan aan wat onder andere die volgende funksies het:

- Om wyer te lees oor kurrikulumontwikkeling;
- Om 'n verskeidenheid metodes en teoretiese beskouings te oorweeg en/of toe te pas;
- Om hulle kennis en ondervinding aan hulle medepersoneellede oor te dra;
- Om 'n rigtinggewende rol te speel in die skool se kurrikuleringsprogram.

Jansen (1984:195; kyk ook Jordaan 1989:261) is 'n voorstander daarvan dat kurrikulumontwikkeling aan die hand van 'n komiteestruktuur moet plaasvind. Hy beveel aan dat die volgende kundighede in so 'n komitee verteenwoordig moet wees:

- Vakdidaktiese kundigheid;
- Praktiese onderwyskundigheid;

- Vakkundigheid;
- Navorsingskundigheid;
- Kurrikulumkundigheid.

Hieruit blyk dat 'n kurrikulumontwikkelingspan bestuur behoort te word deur 'n bekwame kurrikulumkoördineerder. Indien daar voortgegaan word met die institusionalisering van 'n skoolkurrikulum kan 'n departementshoof of selfs die adjunkhoof as onderrigleier hiervoor verantwoordelik gemaak word. Die kurrikulumontwikkelingspan behoort saamgestel te word uit die standerdhoofde en die vakhoofde aangesien dit hulle is wat uiteindelik die onderwys as finale implementeerders van die kurrikulum moet bestuur.

Saylor en Alexander (1974:93) bevestig die volgende prominente take wat die kurrikulumkoördineerder (en alle ander persone wat 'n leidingsfunksie in kurrikulumontwikkeling het) moet verrig:

- Hulle moet 'n klimaat skep wat bevorderlik is vir kurrikulumontwikkeling
- Hulle behoort hulle idees openhartig mee te deel aan betrokkenes by kurrikulumontwikkeling
- Ddie vordering wat die betrokke kurrikuleringsgroep hetsy die kurrikuleringspan, die standerdgroep of die vakspan maak behoort van tyd tot tyd opgesom word
- Wanneer van toepassing behoort hulle eenstemmigheid oor kurrikulumkwessies vas te stel
- Dit is uiters belangrik dat die bydraes van groeplede erken word.

As dissemineerder verrig die kurrikulumkoördineerder ook 'n opleidingsfunksie. Die kurrikulumontwikkelingspan behoort opgelei te word in al die kurrikuleringsprosesse te wete doelstellingformulering, doelwit-ontwerp, die gebruik van onderwysmetodes en onderwysmedia asook die implementering en konsekwensies van evalueringstrategieë. Dit is in hierdie verband dat Hattingh (1989:147) aanbeveel dat dissemineerders oor 'n groot mate van ervaring op interpersoonlike vlak sal beskik sodat die proses nie intuïtief en lukraak aangepak word nie.

Die standerdhoof vervul veral 'n klimaatskeppingsfunksie maar ook 'n opleidingsfunksie in die disseminasiefase op mesovlak. Binne standerdgroepverband behoort hy deur indiensopleiding te verseker dat personeellede weet wat die nuwe of aangepaste kurrikulum behels. Hy moet

duidelikheid skep oor wat presies verwag word van kurrikuleerders en hy moet spesialiskennis in verband met kurrikuleringsvaardighede aan standerdgroeplede verskaf. Dit is uiters noodsaaklik dat hy 'n moontlike skeptiese houding oor die geloofbaarheid van die nuwe kurrikulum deur motiveringswerk verhoed of sal afbreek.

In die modulêre kurrikulumbenadering behels die vakhoof se dissemineringsfunksie 'n fasiliteringstaak aangesien hy vakspanlede moet beweeg om 'n vakkurrikulum saam te stel (kyk paragraaf 1.4.6). Carl et al. (1988:13) beklemtoon die beïnvloedingsrol wat die vakhoof in hierdie verband speel om vakspanlede tot optimale deelname te motiveer. Park (1981:271-273) stel dit onomwonde dat die vakhoof met die daarstel van 'n positiewe vernuwingsklimaat groter entoesiasme en toewyding asook 'n hoër groepmoreel en betrokkenheid kan kweek.

Die vakrasionaal (kyk paragraaf 4.2.2.2) dien as vertrekpunt vir die verdere ontwikkeling van die vakkurrikulum. Aangesien die vakrasionaal verteenwoordigend van alle vakspanlede se insette behoort te wees, blyk betrokkenheid 'n vereiste te wees. Die vakhoof behoort die opstel van 'n vakrasionaal deur 'n besprekingsproses te laat gedy en sy aanmoedigingsfunksie kan in hierdie verband van besondere waarde wees.

Tydens disseminering op mesovlak is ook indiensopleiding van vakspanlede ter sprake; veral ten opsigte van onderwysmetodes. Deur die proses van delegering kan bekwame vakspanlede genader word om hierdie funksie te verrig. Sodoende sal die vakhoof 'n bydrae lewer om 'n skoolkurrikulum te institusionaliseer.

Op mesovlak is die vakhoof ook 'n skakelpersoon tussen die vakspan en die mediasentrum. Deur voortdurend op hoogte te bly van die vakspan se mediabehoefes, kan hy aanbevelings aan die mediatekaris (-esse) maak wat kan lei tot die aanwins van kurrikulumrelevante media.

4.3.4 Kurrikulumdisseminasie op mikrovlak

Kurrikulumdisseminasie op mikrovlak behels veral die gereedmaking van die leerders vir die gebruik van die nuwe of hersiene kurrikulum. Hattingh (1989:143-144) beskryf die rol van die onderwyser in kurrikulumdisseminasie soos volg:

Onderwysers vorm die uiteindelijke fokuspunt van disseminasiepogings wat op kurrikulumontwikkeling gemik is. Hulle word oor die algemeen as die fokus van die disseminasiepogings en dus die implementeerder van die inisiatief gesien. Die onderwyser bevind homself in die klaskamer waar die kurrikulum inslag op die leerders moet vind. Aangesien die onderwyser hiervoor verantwoordelik is, is dit van kardinale belang dat die disseminasiepoging hom moet prikkel om die idee uit te toets, daarmee te eksperimenteer en moontlik later ten volle te integreer. As dissemineerder het die onderwyser die beperkte rol om sy leerlinge gereed te maak vir die ontvang en aanvaar van inligting.

In die modulêre benadering as institusionaliseringswyse raak die dissemineringsrol van die onderwyser veral op die mikrovlak egter meer prominent:

- Die onderwyser moet veral die prosedures in verband met die mikrodokumente aan die leerlinge meedeel (kyk paragraaf 4.3.2.2);
- Onderwysers moet onder mekaar, soos wat die behoefte ontstaan, idees ten opsigte van doelwitte, metodes, media en evalueringstrategieë uitruil;
- Elke onderwyser behoort sy ouers oor die inhoud asook die prosedures ten opsigte van die modulêre werkswyse in te lig, soos wat die behoefte ontstaan.

Skeel en Hagen (1971:57; kyk ook Hattingh 1989:144) is weer van mening dat die onderwyser homself moet voorberei om die inisiatief op die bes moontlike wyse te ontvang, te oorweeg en daarmee te eksperimenteer. Hattingh (1989:144) meld dat hierdie perspektief onder andere die volgende verpligtinge op die onderwys lê:

- Hy moet homself beskikbaar stel vir indiensopleiding;
- Die onderwyser behoort homself as deel van die groter geheel beskou en bereid verklaar om sy deel by te dra tot die oorkoepelende doelstellings;
- Hy moet homself in aanraking bring met kollegas vir die uitruil van inligting en die oplossing van moontlike probleme;
- Hy moet homself op hoogte hou van professionele- en vakverenigings se publikasies;
- Die onderwyser moet homself aktief betrokke hou in professionele- en vakverenigings;
- Hy moet kennis inwin ten opsigte van beskikbare kanale waardeur hy insette kan lewer;
- Die onderwyser moet homself die tyd veroorloof om aktief betrokke te raak met wat veronderstel is om sy eerste prioriteit te wees. (Saamgestel uit Brown 1985:123; De Villiers 1985:207; Milstein 1980:66 en Wiles en Bondi 1984:20 soos in Hattingh 1989:145).

Hieruit blyk dit, en is dit weliswaar die geval in die modulêre kurrikulumbenadering, dat die onderwyser 'n sterk vennoot in die institusionalisering van 'n skoolkurrikulum is omdat hy die implementering daarvan in die klaskamer behartig.

4.3.5 Samevatting

Verskeie bestuursfunksies wat deur verskeie funksionariesse op verskeie kurrikuleringsvlakke tydens disseminering verrig word, blyk nodig te wees vir die institusionalisering van 'n skoolkurrikulum.

Op makrovlak is dit die skoolhoof en sy leierspan se taak om 'n geskikte klimaat vir verandering te skep en 'n effektiewe kommunikasienetwerk te struktureer. Geskikte funksionariesse om die dissemineringsproses aan te wakker moet in laasgenoemde struktuur opgeneem word. Die skoolhoof verrig ook die funksie om sy ouergemeenskap in te lig aangaande die nuwe of hersiene kurrikulum. Hierin speel kurrikulumdokumente hulle rol (kyk paragraaf 4.3.2.2).

Op mesovlak verrig die kurrikulumkoördineerder 'n sterk ondersteuningsfunksie deurdat hy die kurrikuleringspan begelei om die kurrikulum verder te ontwikkel. Die standaard- en vakhoofde fungeer ook op mesovlak waar hulle tesame met standerdgroep- en vakspanlede as ontwikkelaars van die kurrikulum optree.

In die modulêre kurrikulumbenadering is dit egter die onderwyser wat deur sy teenwoordigheid in die klaskamer 'n baie prominente dissemineringsfunksie verrig. Hy behoort sy leerlinge, as die gebruikers van die kurrikulum in te lig oor die proses en die prosedures van die modulêre werkwyse. Hattingh (1989:143) beklemtoon die onderwyser se unieke rol in kurrikulumdisseminering deur hom te sien as die finale besluitnemer oor die kurrikuluminisiatief. Volgens hom is dit slegs deur middel van terugvoer van die onderwyser dat daar bepaal kan word of die kurrikuluminisiatief aan spesifieke behoeftes voldoen het. Die onderwyser dien dus ook as klankbord waarmee die effek van die kurrikulum bepaal kan word.

4.4 KURRIKULUMBESTUUR VAN DIE IMPLEMENTERINGSFASE

4.4.1 Inleiding

Na 'n sinvolle ontwerp- en disseminasiefase volg die toepassings- of implementeringsfase. Per se beteken dit dat die ontwerpte kurrikulum 'n funksionele kurrikulum word deur die gebruik daarvan op makro-, meso- en mikrovlak. Vir Carl et al. (1988:27) is dit tydens hierdie fase wat bepaal kan word of daar werklik in leerlingbehoefte voorsien is en of dit enigsins tot doeltreffender onderwys aanleiding gee.

4.4.2 Kurrikulumimplementering op makrovlak

Alhoewel funksionariesse op makrovlak waarskynlik nie altyd direk by implementering betrokke is nie, vervul hulle nogtans 'n belangrike ondersteuningsfunksie. Carl et al. (1988:27) beklemtoon doeltreffende onderrigleiding en ondersteuning tydens hierdie fase aangesien weerstand teen verandering juis op hierdie stadium sukses kan belemmer.

Kurrikulumimplementering op makrovlak sluit hoofsaaklik skakelingsfunksies in. Dit is belangrik dat skakeling tussen die kurrikulumkoördineerder en die standaard- en vakhoofde moet plaasvind. 'n Verdere skakelingsrol is dié van die skoolhoof, waar hy met die Superintendent van Onderwys (Onderrigleiding) behoort te skakel.

Dit is baie wenslik dat die skoolhoof en ander kurrikulumkoördineerders dus in noue voeling met onderwysers moet bly ten einde ondersteuning, raad en leiding te gee. Om hierin te slaag is dit nodig om gespreksgeleenthede tussen verskeie funksionariesse te skep. Daarvoor is sekere strukture 'n noodsaak en word hulle vervolgens toegelig.

4.4.2.1 Die rol van verskeie strukture en funksionariesse tydens kurrikulumimplementering op makrovlak

Gereelde kurrikulumontwikkelingspanvergaderings skep 'n geskikte forum waar die kurrikulumkoördineerder in voeling kan bly met die onderwysers as implementeerders van die skoolkurrikulum. Indien sekere kurrikuluminisiatiewe

nie werkbaar is nie, kan die standerdhoofde (hulle maak tesame met die vakhoofde deel uit van die kurrikulumontwikkelingspan wat verkieslik weekliks vergader) die toepaslike terugvoering aan die kurrikulumkoördineerder gee, sodat die betrokke aspek hersien kan word.

Die kurrikulumontwikkelingspan dien ook as 'n geleentheid waar onderwysers vanuit die mikrovlak inspraak gegun kan word om voorstelle op makrovlak voor te lê. Indien standerdhoofde dus verneem van goeie en werkbare kurrikulumvoorstelle deur onderwysers, kan hulle self sulke voorstelle op makrovlak voorlê. Sodoende sal onderwysers 'n aandeel in die besluitnemingsproses rondom kurrikulumaangeleenthede verkry, en kan hulle motiveringsvlak verhoog word.

Sake wat voortdurend aandag in die kurrikulumspanvergadering behoort te kry is:

- Die aanpassing van die skoolmissie na gelang van die gemeenskapsbehoefte, die eise van die kontemporêre lewe asook voorstelle van vakspesialiste (kyk paragraaf 4.2.1.1).
- Die verdere ontwikkeling van die betrokke kurrikuleringswyse wat in die skool gevolg word (in die geval van hierdie studie - die modulêre kurrikulumbenadering).
- Die voortdurende aandagskenk aan die skep van indiensopleidingsgeleenthede ten opsigte van kurrikuleringsvaardighede soos wat die behoefte ontstaan.

Die skoolhoof se rol tydens die implementeringsfase van kurrikulumontwikkeling op makrovlak is om in noue skakeling te bly met die Superintendent van Onderwys (Onderrigleiding) aangesien hy die toesighouer oor die skool se algemene onderrigprogram is. Die Superintendent kan juis vanweë sy kennis en ervaring moontlike dwalinge betyds identifiseer en waardevolle wenke gee wat die nodige momentum vir die skool se onderrigprogram kan verskaf (Carl *et al.* 1988:12).

4.4.3 Kurrikulumimplementering op mesovlak

4.4.3.1 Inleiding

Kurrikulumimplementering op mesovlak binne skoolverband kan in die modulêre kurrikulumbenadering omskryf word as die voortdurende ontwikkeling van vakkurrikula. Dit behels die voortdurende evaluering van die algemene en

besondere doelstellings van die onderskeie vakke, asook die opneem van alle insette wat in vakvergaderings bedink is, en wat kan lei tot onderrig- en leerverbetering. Die vakhoofde met hulle vakspanlede asook die standerdhoofde en hulle standerdgroeplede, is prominente funksionaris in die implementering van 'n kurrikulum op mesovlak. Die doel met die ontwikkeling van vakkurrikula op mesovlak is om 'n bydrae te lewer aan vakspanlede sodat hulle meer effektiewe leergeleenthede kan skep. Die kwaliteit van vakspanlede se insette tydens die ontwikkeling van vakkurrikula bepaal die mate waarin dit tot die verbetering van leergeleenthede sal lei.

4.4.3.2 Die rol van sommige strukture en funksionaris tydens kurrikulum-implementering op mesovlak

As leierfigure in die ontwikkeling van vakkurrikula is dit veral die vakhoof en die mediatekaresse wat deurslaggewende bestuurstake moet verrig.

Die vakhoof behoort in hierdie verband op te tree as fasiliteerder deurdat hy vakspanlede betrokke moet maak by vakspanaktiwiteite. Alhoewel hy die gesag aan sommige vakspanlede kan deleger om sekere aktiwiteite binne vakspanverband te behartig bly dit sy verantwoordelikheid om:

- as vakspesialis inisiatief te neem in die ontwerp van 'n vakrasionaal waardeur die partikuliere aard van sy vak beskerm word;
- die hersiening van doelstellings en doelwitte aan te moedig soos wat nuwe insette deur vakspanlede gelewer word;
- vakdeskundiges as gassprekers te reël sodat vakspanlede nuwe, relevante inhoude kan aanwend tot die verdere ontwikkeling van leergeleenthede;
- deur gebruik te maak van kundige vakspanlede onderwysmetodes, onderwysmedia en evalueringstrategieë wat veral vir die betrokke vak geskik is te demonstreer;
- 'n onderlinge vennootskap tussen vakspanlede te kweek sodat vakkurrikulumkwessies meer gereeld onder bespreking sal kom.

By die institusionalisering van 'n skoolkurrikulum kan dit die taak van die mediatekaresse wees om op mesovlak haar mediasentrum kurrikulumrelevant te maak. Dit beteken dat sy 'n deurlopende poging moet aanwend om vaklektuur wat geskik is vir die bereiking van moduledoelwitte te identifiseer. Laasgenoemde is weliswaar nie 'n eenrigtingtaak nie en vakspanlede behoort ook aangemoedig te word om dienooreenstemmende insette te lewer.

As skakelpersoon behoort die mediatekaresse die vakhoof in te lig oor die nuutste vaklektuur en onderwysmedia. Indien sulke skakeling plaasvind sal die vahoof in staat wees om inligting te versprei wat kan lei tot die verbetering van leergeleenthede. Die vakhoof behoort weer op sy beurt in voeling te bly met vakspanlede om behoeftes ten opsigte van vaklektuur en media vas te stel sodat die mediatekaresse daarvoor ingelig kan word. Aangesien dit normaalweg die gebruik is dat korrespondensie ten opsigte van gassprekers, vaksimposiums by onderwysersentrum, ensovoorts (wat moontlik 'n invloed op die ontwikkeling van sekere aspekte van die vakkurrikulum mag hê) na die mediatekaresse gestuur word, is dit wenslik dat sy die vakhoof dienooreenstemmend sal inlig.

Die standerdgroepvergadering is 'n geleentheid waarbinne vakspanlede 'n gesprek kan voer oor moduledoelwitte wat hersien moet word. Hierdie gespreksproses is nie meer soseer 'n dissemineringshandeling nie aangesien onderwysers by implikasie besig is om hulle kurrikuleringsvaardighede toe te pas om aanvaarbare van nie aanvaarbare doelwitte te onderskei. Die aanpassing van moduledoelwitte is 'n deurlopende proses in die modulêre kurrikulumbenadering. Somtyds word moduledoelwitte deur vakspanlede herontwerp omdat die mediasentrum effektiewer bronnemateriaal en/of media beskikbaar stel. In ander gevalle word die meriete van sekere moduledoelwitte bespreek en indien dit nie werkbaar is nie, word hulle herontwerp.

4.4.4 Kurrikulumimplementering op mikrovlak

4.4.4.1 Inleiding

Met verwysing na die rol van die onderwyser in die ontwikkeling van die kurrikulum sê Walters (1981:14) dat dit nie "... die elegante filosofie, die versigtig geformuleerde doelstelling, die mooi ontwerpte leergeleenthede of die gesofistikeerde toetsbattery en evalueringsvraelyste is wat die sukses van 'n kurrikulum bepaal nie, maar die wyse waarop die onderwyser kurrikulumvoorstelle in die praktyk tot uitvoer bring". Ook Skilbeck (1984:237) ondersteun hierdie gedagte. Hoewel kurrikulumontwikkeling daarop gemik is om suksesvolle onderrig en leer te bewerkstellig wys laasgenoemde skrywer daarop dat geen plan of ontwerp suksesvolle onderrig en leer kan waarborg nie. Volgens hom moet alle onderliggende strukture in die onderwysplan gekombineer word met die onderwyser

se insigte, vermoëns en styl.

Vir modulêre kurrikulumdoeleindes kan implementering op mikrovlak binne skoolverband gedefinieer word as die inwerkingstelling binne die klaskamer van die ontwerpte kurrikulum deur middel van die onderrigproses wat deur die onderwyser bestuur word. Die bestuur waarvan hier melding gemaak word is in werklikheid klasbestuur waardeur die onderwyser onderwysmetodes, media en evalueringstrategieë aanwend om doelwitte so effektief as moontlik na te streef. Hierdie proses sal vervolgens toegelig word.

4.4.4.2 Die onderwyser se bestuursfunksie op mikrovlak

Die onderwyser kan 'n verskeidenheid van bestuursfunksies vervul op die mikrovlak, te wete onder andere beplanner, organiseerder en uitvoerder.

As beplanner bedink hy 'n lesaanloop, verloop en afloop wat geskik is vir die les of lesreeks waarmee hy 'n betrokke doelwit wil bereik. Hy selekteer onderwysmetode(s) wat geskik is om die module-inhoud te ontsluit en ontwerp en/of verkry van die mediasentrum media waarmee die leerlinge die leergeleenthede interessant sal beleef. 'n Toepaslike evalueringstrategie word vir die betrokke moduledoelwit gekies sodat die onderwyser kan vasstel of hy sy mikpunt(e) bereik het. Hierdie informasie (onderwysmetodes, onderwysmedia en evalueringstrategieë) neem die onderwyser in 'n kurrikulumdokument op (kyk paragraaf 4.4.4.3).

As organiseerder rig hy sy klaskamer dienooreenstemmend sy geselekteerde onderwysmetode in. Somtyds is daar reëlins wat getref moet word byvoorbeeld in die geval van ekskursies. By die keuse van navorsingstake (kyk paragraaf 3.7.2.3) moet weer seker gemaak word dat die mediasentrum oor toepaslike bronne en materiaal beskik. Sommige groep- en gesprek metodes soos byvoorbeeld sindikaatgroepe vereis weer die herrangskikking van die klaskamer sodat leerlinggroepe doeltreffend geakkommodeer kan word.

As uitvoerder ontsluit die leerkrag die kurrikuluminhoud deur moduledoelwitte, onderwysmetode(s), media en evalueringstrategieë aan te wend. Daar word volstaan met dat die onderwyser in die modulêre kurrikulumbenadering tydens die ontsluiting van die kurrikuluminhoud deur die volgende siklus beweeg:

- Hy vergewis hom van die moduledoelwit op die mikrodokument (kyk paragraaf 4.2.3.2).
- Hy pas die geselekteerde onderwysmetode(s) toe om die doelwit te bereik.
- Hy wend gedurende die toepassing van 'n onderwysmetode(s) geskikte onderwysmedia aan om die leergeleenthede se leerervarings te verhoog.
- Hy pas 'n verskeidenheid van evalueringstrategieë toe om te bepaal in hoeverre mate die gestelde doelwitte bereik is.
- Hy bepaal in welke mate remediëringshulp nodig is en begelei leerders wat daaraan 'n behoefte het verder.

Indien kurrikuluminisiatiewe lei tot die implementering van die voorgestelde bestuursfunksies in die klaskamer kan daar sprake wees van die institusionalisering van 'n kurrikulum in die klaskamer.

4.4.4.3 Die rol van kurrikulumdokumente in die implementering van 'n kurrikulum op mikrovlak

In die literatuur word daar melding gemaak van die nut wat 'n kurrikulumplan vir die onderwyser kan inhou. Die aard van so 'n plan sal verskil van skool tot skool en sal afhang van die betrokke werkswyse wat toegepas word. Calitz *et al.* (1982:9) beklemtoon egter die noodsaaklikheid van so 'n plan in enige kurrikuleringspoging deur die volgende aanhaling: "Die funksionele kurrikulum wat nie op 'n deeglike, skriftelike beplanning berus nie, is gedoem. Andersyds het 'n geskrewe plan wat nie op aksie uitloop nie, geen waarde nie."

In die modulêre kurrikulumbenadering word 'n "kurrikuleringsboek" wat sekere kurrikulumdokumente bevat, gebruik om bestuursinformasie wat nodig is vir doeltreffende kurrikulering aan die onderwyser beskikbaar te stel. Dit behels:

- (a) Die skoolmissie, wat die uniekheid van die skool beskryf en aanleiding gee tot die formulering van skooldoelstellings (kyk paragraaf 4.2.1).
- (b) Die skooldoelstellings, wat die einddoel van die skoolkurrikulum omskryf (kyk paragraaf 4.2.1.1)
- (c) Die mesodokumente, waarvan daar een vir elke vak in elke standaard is. Hierin word die algemene doelstelling vir 'n betrokke vak, die besondere

doelstellings van die vak vir 'n betrokke standerd, die module-onderwerpe wat in die vak vir 'n spesifieke standerd beoog word, asook 'n tydsbeplanning vervat (kyk paragraaf 4.2.2.2.).

- (d) Die mikrodokumente van al die modules wat die onderwyser moet aanbied. Die moduledoelwitte word hierin weerspieël (kyk paragraaf 4.2.2.3).
- (e) Die prosesdokumente. Bestuursinformasie ten opsigte van daaglikse beplanning word hierin opgeneem. Onderwysmetodes, media en evalueringstrategieë wat vir die betrokke dag se doelwitte aangewend gaan word, word hierin opgeteken (kyk paragraaf 4.4.4.3).

Sekere bestuursprosedures is van toepassing by die gebruik van 'n kurrikuleringsboek. Die prosedures wat aan die leser voorgehou word, is uniek aan die modulêre kurrikulumbenadering. Ander prosedures sou heel waarskynlik met die gebruik van 'n verskillende benadering van toepassing wees. Dit blyk egter dat die teenwoordigheid van effektiewe klasbestuursaspekte by die institusionalisering van enige skoolkurrikulum 'n voorvereiste vir doeltreffende kurrikulering is. In die modulêre kurrikulumbenadering geld die volgende proses en prosedures:

Die onderwyser kan kennis neem van elke vak waarvoor hy verantwoordelik is se algemene en besondere doelstellings en moduleonderwerpe deur die mesodokumente te raadpleeg (kyk paragraaf 4.2.2.2). Die moduledoelwitte wat vir die spesifieke moduleonderwerpe geld, verskyn op die mikrodokumente (sien voorbeeld in paragraaf 4.2.3.1). Op die prosesdokument (kyk paragraaf 4.4.4.3) is daar voorsiening vir die volgende bestuursinformasie:

- Die dag waarvoor die beplanning beoog word;
- Die vak wat in 'n betrokke lesuur aangebied word;
- Die doelwitnommer(s) wat vir 'n betrokke lesuur(e) van toepassing is;
- Die onderwysmetode(s) wat vir die betrokke doelwit(te) geselekteer is;
- Die onderwysmedia wat van toepassing is;
- Die evalueringstrategie(ë) waarmee die onderwyser bepaal in welke mate die doelwit(te) bereik is;
- 'n Afmerkkolom waarin aangedui word of die doelwit bereik is.

Die klasrooster bepaal watter vakke die onderwyser op 'n spesifieke dag sal aanbied. Die moduledoelwit(te) wat vir 'n sekere periode(s) beoog word, word vanuit die betrokke mikrodokumente verkry. Gestel die volgende moduledoelwitte

is van toepassing 'n sekere onderwyser vir 'n sekere dag (gestel Maandag):

Periode 1: Afrikaans: "... die leerlinge sal al die byvoeglike naamwoorde in die leesstuk onderstreep".

Periode 2: Wetenskap: "... die leerlinge sal die vier stappe van die Wetenskaplike eksperiment identifiseer en elkeen kortliks verduidelik".

Periode 3: Aandrykskunde: "... die leerlinge sal die agt basiese windrigtings deur middel van 'n windroos illustreer".

Die onderwyser selekteer toepaslike metodes, media en evalueringstrategieë wat vir elke moduledoelwit van toepassing is, en neem dit in daardie dag se prosesdokument op (kyk voorbeeld hiernaas). Indien die doelwit na die ontsluiting van die les bereik is, merk die onderwyser dit in die afmerkkolom af. Sou enige remediëringsaksies geneem moet word, of sou die doelwit volgens die onderwyser en die leerlinge aangepas moet word, kan daar 'n aanbeveling in die afmerkkolom aangeteken word.

KURRIKULUMDOKUMENT PROSESBLAD

DAG: Maandag 8/2/91

PERIODE	VAK	DOELWIT-NOMMER	METODE	MEDIA	EVALU-ERING	AF-MERK
1	Afrikaans	7/3.2	Lesing Storie	Leesstuk: Die ver- haal van die Oceanos	Vraag en Antwoord Nasien	8/2/90
2	Wetenskap	7/2.1	Leer- gesprek	Bordopsomming. Wetenskap- eksperiment: stappe	Vraag en Antwoord Nasien	8/2/90
3.	Aardryks- kunde	7/1.3	Demon- strasie	Weerhaan Windkous	Vraag en antwoord	Hersien
4						
5						
6						
P O U S E						
S U R E						
7						
8						
9						
P O U S E						
10						
11						

Die aanbring van die moduledoelwit op die prosesblad is belangrik. Daardeur kan die onderwyser vasstel op watter moduledoelwit die metodes, media en evalueringstrategieë van toepassing is indien hy dit weer met 'n ander groep leerders beoog.

Die leerling behoort ook sekere bestuursprosedures toe te pas. Aangesien hulle vir elke module 'n mikrodokument ontvang en baie doelwitte gepaard gaan met skriftelike werk (die skryf van paragrawe, die invul van taakkaarte, die maak van

illustrasies, sketse, ensovoorts) is dit wenslik dat hulle 'n werkbare liasseringstelsel gebruik (sien Carl et al. 1988:69).

4.4.5 Sintese

Alexander (1979:39; sien ook Jordaan 1989:260) stel dit onomwonde dat die implementeringsfase die "crux perrenis" ... van enige kurrikulumontwikkelingspoging is: "Final stage ... this is the most important stage ..., the translation of paper course into learning and teaching processes and relationships".

In hierdie gedeelte van hoofstuk vier is daar gepoog om die bestuursproses van die implementeringsfase toe te lig. Daar is gekonstateer dat kurrikulumimplementering prominente strukture en funksionariese asook kurrikulumdokumente op al die kurrikuleringsvlakke vereis.

Op makrovlak behoort die implementeerders van 'n kurrikulum veral deur die skoolhoof ondersteun te word aangesien verandering hierdie fase sukses kan belemmer. Indien sekere kurrikuluminisiatiewe nie werkbaar is nie, behoort 'n kurrikulumkoördineerder so spoedig as moontlik daaroor ingelig te word. Daarvoor is 'n kurrikulumontwikkelingspan noodsaaklik. Lede van só 'n span behoort die standerdhoofde en die vakhoofde te wees, omdat hulle tydens standerdgroep- en vakspanvergaderings in voeling met die onderwysers is.

Op mesovlak is die vakhoof hoofsaaklik 'n fasiliteerder, aangesien dit sy verantwoordelikheid is om sy vakspanlede betrokke te hou by die instandhouding van vakkurrikula. Selfs die mediatekaresse speel 'n deurslaggewende rol tydens kurrikulumimplementering op mesovlak. Deur nou te skakel met die vakhoof kan sy 'n behoeftebepaling ten opsigte van media doen en haar mediasentrum kurrikulumrelevant hou.

Die onderwyser vervul egter die belangrikste funksie in kurrikulumimplementering. Die sukses van die kurrikulum sal afhang van die wyse waarop hy kurrikulumvoorstelle in die praktyk tot uitvoer bring. Hiervoor is etlike bestuursprosedures deur middel van die mesodokumente, mikrodokumente asook prosesdokumente voorgestel.

Soos wat Calitz et al. (1982:9) voorheen opgemerk het, het 'n geskrewe plan(ne) wat

nie op aksie uitloop, nie geen waarde nie. Daarvoor is evalueringsprosesse as bestuurshandelinge noodsaaklik en word dit in die volgende gedeelte toegelig.

4.5 KURRIKULUMBESTUUR VAN DIE EVALUERINGSFASE

4.5.1 Inleiding

Die institusionalisering van 'n kurrikulum is nie 'n eenmalige proses met 'n definitiewe eindpunt nie. Dit is 'n voortdurende proses wat deurlopend onder oë geneem moet word om faktore wat effektiewe onderrig en leer belemmer te identifiseer. Rowntree (1978:130) beklemtoon dat daar voortdurend 'n analise gemaak moet word van die effek wat die kurrikulum op onderrig en leer het. Walters (1978:264) definieer laasgenoemde proses as 'n situasie-analise wat deurlopend tydens al die fases van kurrikulumontwikkeling behoort plaas te vind.

Die modulêre kurrikulumbenadering poog om op al die kurrikuleringsvlakke geleentheid te skep vir inspraak deur verskeie funksionariese. Aangesien alle onderwysers gesien word as ontwikkelaars van die kurrikulum, word dit belangrik geag dat hulle ook 'n inspraak het in die evaluering daarvan.

Op party kurrikuleringsvlakke sal leerdergerigte evaluering (kyk paragraaf 3.9.1) ter sprake wees, terwyl kurrikulumevaluering op ander vlakke van toepassing is. Die rol wat verskeie funksionariese hierin speel, sal vervolgens beskryf word.

4.5.2 Die rol van strukture en funksionariese tydens kurrikulumevaluering op makrovlak

Die skoolhoof bly verantwoordelik vir alle gebeure in die skool, dit wil sê ook vir die geslaagdheid van die kurrikulum wat in sy skool geïnstusionaliseer is. Dit gee aan hom 'n prominente evalueringsrol op makrovlak binne skoolverband aangesien hy voortdurend moet beoordeel of die skoolkurrikulum effektiewe onderrig en leer bewerkstellig.

Die leierspan behoort in noue samewerking met die skoolhoof 'n deeglike evaluering ten opsigte van die skoolkurrikulum uit te voer (Saylor en Alexander 1974:325). In hierdie verband speel die skoolmissie en die skooldoelstellings 'n

deurslaggewende rol. Aangesien die skoolmissie en die skooldoelstellings aan die hand van geldige beginsels vir die primêre skool geformuleer behoort te word, kan dit dien as kriteria waarvolgens die geslaagdheid van die skoolkurrikulum op makrovlak bepaal word.

Evalueringsvrae wat die leierspan hulle gereeld moet afvra, is onder andere die volgende:

- In watter mate voorsien die skoolmissie en skooldoelstellings in relevante onderwys vir individue?
- Fokus die kurrikulum op die domeine van menslike vermoëns die estetiese, sosiale, linguistiese, wiskundige, etiese, fisieke, geestelike en tegnologiese domeine?
- Bou die kurrikulum toenemend die kind se kennis, konsepte, vaardighede en houdings teen die agtergrond van hulle ervaringswêreld en kultuurmilieu uit?
- Vorder die kurrikulum vanaf 'n kindgerigte onderwysbenadering in die junior en senior primêre skoolfasies tot 'n meer vakgeoriënteerde benadering in die senior sekondêre skoolfase?
- Is daar duidelike progressie in die kurrikulum ten opsigte van die verwerwing van taal en syfervaardighede?
- Ontwikkel die kurrikulum die kind se vermoë om uitdagings op 'n sinvolle, logiese en kreatiewe manier aan te durf?
- Kweek die kurrikulum positiewe gesindhede teenoor werk, ontspanning en medemens?
- Bevorder die kurrikulum die kinders se vermoë om al meer selfstandig te leer en te studeer?
- Kweek die kurrikulum kinders se belangstelling en vaardighede in liggaamlike oefeninge en spele en ondersteun die kurrikulum die verwerwing van toepaslike kennis en houdings oor gesondheid en vryetydsbesteding?
- Word positiewe houdings teenoor bewaring, benutting en ontwikkeling bevorder?

Die vraag kan tereg gestel word hoedat daar antwoorde op bogenoemde vrae verkry kan word. Skilbeck (1984:64) verskaf 'n voorvereiste vir die oplossing van die voorgemelde probleem deur aan te voer dat "... the main purpose of evaluation should be to improve the educational practices of the school and should be an experience shared by all staff."

Hieruit kan daar afgelei word dat insette deur die hele personeel nodig is om die

leierspan en die skoolhoof 'n betroubare idee te gee oor die stand van sake rakende die kurrikulum. Skakeling tussen al die kurrikuleringsvlakke blyk dus onontbeerlik te wees sodat insette van verskeie kurrikulumimplementeerders uiteindelik op makrovlak inslag kan vind.

4.5.3 Kurrikulumevaluering op mesovlak

Kurrikulumevaluering op mesovlak binne skoolverband deur die kurrikulumkoördineerder, die standerdhoof en die vakhoofde wil poog om die geslaagdheid van die vakkurrikula te bepaal. Dit wil dus 'n waardebeoordeling maak van die sukses van die implementering van die kurrikulum.

4.5.3.1 Die rol van strukture en funksionariese in kurrikulumevaluering op mesovlak

Die kurrikulumkoördineerder vervul tesame met 'n kurrikulumspan, 'n monitorkommissie op mesovlak binne skoolverband. Tydens gereelde kurrikulumspanvergaderings, betrek hy die standerd- en vakhoofde om:

- leemtes in die institusionaliseringsproses te identifiseer;
- terugvoering te verkry ten opsigte van kurrikuleringsvaardighede wat verder by personeellede ontwikkel kan word;
- te help herbeplan om sulke leemtes uit te stakel;
- deurlopende terugvoering in te win oor die implementeringssukses van nuwe sinteses.

Hierdie monitorkommissie sluit ook die bevestiging van die ingesteldheid van onderwysers teenoor vernouing en verandering in. Met sulke tersaaklike informasie kan die kurrikulumkoördineerder die standerd- en vakhoofde aanspoor om 'n positiewe klimaat ter bevordering van kurrikulumontwikkeling te skep en te handhaaf.

Kurrikulumevaluering op mesovlak behels ook die evaluering van doelwitte wat in die onderskeie mikrodokumente opgeneem is. Met hulle spesialiseer kennis is dit veral die vakhoofde wat 'n oordeel kan vel oor die geldigheid en die relevantheid van doelwitte in die onderskeie vakkurrikula.

Die volgende riglyne kan in hierdie opsig vir die vakhoofde van nut wees:

- Staar doelwitte op die mikroblad in diens van die bereiking van die skoolmissie?
- Is die doelwitte realisties, relevant, hanteerbaar, toeganklik en lewensvatbaar?
- Is die ontwikkelingsfase van die kind in ag geneem by die formulering van doelwitte?
- Bied doelwitte geleentheid tot leer deur ontdekking?
- Is die doelwitte stimulerend en motiverend?
- Lei doelwitte tot kognitiewe, affektiewe en psigo-motoriese ontwikkeling?
- Bied doelwitte moontlikhede tot leerlinginspraak?
- Doelwitte moet ook progressief wees, dit wil sê ook die hoë kognitiewe, ensovoorts aanspreek.

Die kurrikuleringsboek, wat die metodes, media en evalueringstrategieë van onderwysers aandui verteenwoordig die teoretiese kurrikulum. Die kurrikulumkoördineerder kan daaruit 'n gedeeltelike waardebeoordeling van onderwysers se kurrikuleringsvermoë maak. Dit is egter eers tydens kurrikulumbeoordeling in die klaskamer (mikrovlak) waar bepaal kan word of die teoretiese kurrikulum werklik 'n funksionele kurrikulum geword het.

Voorts kan 'n skoolkurrikulum eers as geïnstitusioneel beskou word as die kurrikuluminisiatiewe op mikrovlak geïmplementeer word. Dit maak kurrikulumbeoordeling op mikrovlak onontbeerlik en sal daartoe aanleiding gee dat verskeie funksionaries die klaskamer gereeld besoek.

4.5.4 Kurrikulumbeoordeling op mikrovlak

4.5.4.1 Inleiding

Dit is op mikrovlak binne skoolverband waar daar bepaal word of kurrikulumontwikkeling 'n hoogtepunt in die klaskamer bereik het - of onderrig en leer verbeter het. Die evalueringsproses wat hier ter sake is, sluit beide kurrikulumgerigte en leerdergerigte evaluering in.

Ten opsigte van leerdergerigte evaluering het die onderwyser 'n prominente rol deur te bepaal of sy doelwitte bereik is en in welke mate verdere begeleidingshulp

nodig is. (kyk paragraaf 3.9.2.1). Verskeie funksionariesse behoort egter ook deur kurrikulumevaluering te bepaal of die kurrikulum die gewenste resultate toon.

4.5.4.2 Die onderwyser as evalueerder op mikrovlak

Daar is reeds daarop gewys dat die onderskeie kurrikulumfases baie nou met mekaar verweef is en dat die evalueringsproses in al die fases ter sprake is. Die onderwyser vervul veral tydens die ontwerp- en implementeringsfases kardinale evalueringsfunksies.

Aan die begin van die ontwerpfase behoort die onderwyser informasie wat 'n beduidende invloed op sy mikrokurrikulering sal hê, te versamel.

In aansluiting hierby meld Carl et al. (1988:31) dat die onderrigleersituasie nadelig beïnvloed word sonder die beskikbaarheid van sekere data. Volgens hom blyk dit dat veral die leerder, die leerinhoud asook die leeromgewing deur die onderwyser geëvalueer moet word. Hierdie proses kan as 'n aanvangsevaluering getipeer word en word vervolgens toegelig:

- (a) Ten opsigte van die leerder is daar onder andere die volgende aspekte wat oorweeg moet word:
- Standaard van leerling.
 - Geslag.
 - Taalmedium.
 - Ouderdom.
 - Houding en ingesteldheid teenoor vak en skool.
 - Potensiaal van leerling.
 - Prestasie in vak.
 - Prestasies in ander vakke.
 - Aandagspan.
 - Motiveringsvlak.
 - Leierskap.
 - Ontwikkelingsvlak.
 - Vaardighede (byvoorbeeld om groepwerk te kan doen).
 - Selfstandigheid.
 - Inisiatief.
 - Belangstellingsveld.

- (b) Die leerinhoud behoort aan die volgende aspekte geëvalueer te word:
- Aansluiting by doelformulering.
 - Omvang.
 - Standaard waarvoor aangebied.
 - Moeilikhedsgaad.
 - Bronne beskikbaar en benodig.
 - Media beskikbaar ter aanvulling van aanskoulikheid.
 - Eise van sillabus.
 - Diepte van studie.
 - Ordening.
 - Tydskedulering.
 - Verrykingsmoontlikhede.
 - Handboeke beskikbaar.
 - Ander leerinhoud, byvoorbeeld tydskrifartikels beskikbaar.
 - Geskiktheid vir betrokke leerlinge (Aansluiting by aanleg en ontwikkelingsniveau van die leerder).
 - Relevansie.
 - Struktuur van vakinhoud.
- (c) Ten opsigte van die klaskamer kan die volgende oorweeg word:
- Voldoende fisiese ruimte.
 - Voldoende banke.
 - Beligting.
 - Ventilasio.
 - Skep van vakatmosfeer.
 - Media in klas.

Die aanvangsevaluering wat hierbo toegelig is, is volgens Rowntree (1978:147) 'n "continuous monitoring" wat voortdurend gemaak moet word sodat veranderinge betyds aangebring kan word. Aanvangsevaluering kan dus tydens die ontwerp- en implementeringsfase ter sprake wees.

Die onderwyser behoort op mikrovlak ook 'n evaluering van die proses en die produk te doen. Die produk kan gesien word as die module (al die response wat die leerder op die gestelde doelwitte getoon het). Die proses kan omskryf word as die ontsluiting van module-inhoud deur middel van sekere onderwysmetodes, onderwysmedia en evalueringstrategieë. Die proses kan dan ook gesien word as 'n

produk-in-wording.

Die proses word op 'n deurlopende basis geëvalueer. De Corte (1981:353-354) verwys daarna as 'n formatiewe evaluering wat na goeie dinge in die loop van die onderrigleerproses kan plaasvind na die afhandeling van 'n doelwit of doelwitte: Dit is die "... bedoelinge (om) op diverse momentum feedback te verskaffende aan die leerlinge en aan die leerkracht ower die gemaakte vorderinge. Het gaat dus ... om een systeem van diagnostisch ondersoek dat in het onderwysleerproses is ingebouwd". Met formatiewe evaluering stel die onderwyser dus deurlopend vas in welke mate die gestelde moduledoelwitte bereik word gedurende sy lesaanbieding. Dit is 'n evalueringshandeling wat by uitstek in die implementeringsfase van mikrokurrikulering plaasvind. Afhangende van die tipe aksiewerkwoord (kyk paragraaf 3.6.3.7) pas die onderwyser óf die vraag-en-antwoord tegniek óf die observasietegniek toe, of sien hy die voltooide werk skriftelik na.

Die produk (die module) word aan die einde van die onderrigleerproses aan 'n opsommende evaluering onderwerp. Calitz *et al.* (1980:74 in Carl 1988:56) verwys daarna as 'n summatiewe evaluering waartydens die leerwinst onder oë geneem word. De Corte (1981:354-355) beklemtoon weer die nut daarvan deur die volgende uitgangsvraag: "... in hoever heeft de leerling een ongeschreven geheel van onderwijsdoelen bereikt?"

In die primêre skoolkurrikulum behoort veral die volgende aspekte tydens summatiewe evaluering onder oënskouw geneem te word (kyk paragraaf 3.4.4).

- Die memorisering van basiese feite
- Die verwerwing van konsepte
- Die kweek van houdings
- Die aanleer van denk-, vak- en sosiale vaardighede
- Die toepassing van aktuele inhoud
- Die vermoë om te skep en om probleme op te los deur elementêre navorsing
- Die stiptelike afhandeling van take asook die netjiese versorging daarvan.

Aan die einde van elke module word 'n moduletoets afgeleë waartydens vrae op soveel as moontlik van die denkvlakke (dit sluit beide die kognitiewe en affektiewe domeine in) geformuleer is. Die toets kan bestaan uit 50% van die totale evalueringspunt. Ander doelwitte, byvoorbeeld die afhandeling van 'n navorsingstaak, wat fokus op kreatiwiteit word ook in berekening gebring by

summatiewe evaluering en kan 35% van die evalueringspunt beslaan. Netheid en versorging is ook belangrike kriteria van 'n module en daarvoor kan 15% van die totale evalueringspunt toegeken word. 'n Module kan dus byvoorbeeld uit 'n totale punt van 60 beoordeel word wat onderverdeel is in 30 punte vir die toets; 20 punte vir kreatiwiteit en 10 punte vir netheid en versorging.

Die kerngedagte by die summatiewe evaluering van modules is om die totale kind op kognitiewe, affektiewe en psigo-motoriese domeine onder oënskou te neem. Sodoende kan daar vasgestel word in welke mate die module-inhoude hersien moet word om die kind as totaalwese te ontwikkel. Laasgenoemde is welliswaar 'n tipe kurrikulumevaluering wat op 'n summatiewe wyse voltrek word.

Dit is ook haas onmoontlik om formatiewe en summatiewe evalueringsvorme van mekaar te skei. Daar kan hoogstens nuanseverskille tussen die twee begrippe wees omdat beide baie relatief van aard is. So byvoorbeeld kan die evaluering wat aan die einde van elke doelwit uitgevoer word, gesien word as 'n vorm van summatiewe evaluering aangesien dit aan die einde van 'n onderrigpoging gedoen is.

Die onderwyser pas dus beide leerdergerigte en kurrikulumgerigte evaluering op mikrovlak toe. Waar die handeling as 'n deurlopende proses beskou word kan dit as formatiewe evaluering getipeer word. 'n Opsommende evaluering aan die einde van byvoorbeeld 'n onderrigssessie, sou dan as 'n summatiewe evalueringspoging omskryf kan word.

4.5.4.3 Ander funksionariese as se evalueringsfunksies op mikrovlak

Daar is reeds benadruk dat daar eers op mikrovlak bepaal kan word of die kurrikulum effektiewer onderrig en leer tot bewerkstellig het. In hierdie opsig is dit noodsaaklik dat die skoolhoof, die kurrikulumkoördineerder asook die vakhoofde die klaskamer om verskeie redes moet betree:

- (a) Die vakhoofde behoort op makrovlak terugvoering te gee oor personeellede se implementering van vakkurrikula. Die vakhoof kan deur klasbesoek die sukses van die implementering van die vakkurrikulum bepaal. Deur vakspanlede se lesse by te woon en voltooide modules te kontroleer, kan vakhoofde tot 'n geldige slotsom kom. Hier is weereens die evaluering van die produk (die module) asook die proses (in hierdie geval die les) ter

sprake. By die evaluering van die module kan die volgende riglyne van waarde wees:

- Vind die seleksie van leerinhoud aansluiting by die sillabus?
- Bied die inhoud 'n balans ten opsigte van omvang van diepte van studie: word basiese feite tesame met vakvaardighede, leervaardighede, sosiale vaardighede, aktuele vaardighede, konsepte en gesindhede in die module ontsluit?
- Is die produk wat gelewer is in ooreenstemming met die gestelde leergeleenthede?
- Is die module in ooreenstemming met die vakbeleid se riglyne versorg?

By die evaluering van die ontsluitingsproses kan die volgende riglyne sinvol wees:

- Is relevante onderwysmetodes gekies vir die realisering van doelwitte?
- Bevorder die keuse van onderwysmedia die beleving van leerstof?
- Is daar 'n verband te bespeur tussen doelwitte en evalueringstrategieë?
- Is kontekstuele evaluering toegepas om te bepaal watter leergeleenthede inslag by leerders gevind het en waar aanpassings gemaak moet word?

(b) Die kurrikulumkoördineerder behoort toesig te hou oor die modus operandi van die spesifieke werkswyse wat in die skool gevolg word (in die geval van hierdie studie - die modulêre werkswyse). Deur klasbesoek te doen kan daar 'n gespreksituasie tussen die kurrikulumkoördineerder en die onderwyser geskep word en kan hulle gesamentlik bespiegel oor leemtes wat deur die kurrikulumspan aangespreek moet word. Indien 'n onderwyser 'n behoefte ervaar om 'n saak rakende die verbetering van die betrokke werkswyse te demonstreer, behoort hy vry te voel om die kurrikulumkoördineerder vir klasbesoek te nooi. Indien hulle voel dat 'n verandering ten opsigte van 'n sekere aspek van die werkswyse nodig is, kan die onderwyser 'n inset tydens die kurrikulumspanvergadering lewer. Deur sulke betrokkenheid by die institusionalisering van 'n skoolkurrikulum te handhaaf, sal deelnemende besluitneming bewerkstellig word en sal onderwysers ervaar dat hulle deel van die ontwikkelingsproses is.

(c) Die mikro-situasie bied aan die skoolhoof die geleentheid om die geslaagdheid van kurrikulumimplementering te evalueer sodat hy tydige aanpassings by die kurrikulumkoördineerder kan aanbeveel. Kurrikulumevaluering op mikrovlak skep ook 'n onderrigleidingsgeleentheid. Deur die kliniese model (voorafgesprek met 'n onderwyser, klasbesoek,

opvolggesprek met 'n onderwyser) toe te pas, kan die skoolhoof sy personeeëvalueringsevalueringsrol aanvul en kan hy ook 'n geheelbeeld die volgende belangrike aspekte verkry, onder andere of:

- die onderrig verbeter het deur die implementering van die nuwe of herontwerpte kurrikulum;
- leer by leerlinge verbeter het;
- die leerlinge dit meer geniet;
- klasbestuur verbeter het;
- die insette van verskeie funksionariese soos die kurrikulumkoördineerder, die standerdhoofde, vakhoofde en onderwysers en die gebruik van kurrikulumdokumente werklik aanleiding gee tot beter beplanning.

4.5.4.4 Samevatting

'n Deeglike evaluering op mikrovlak blyk uiters noodsaaklik te wees om vas te stel of die kurrikulum in sy einddoel, te wete onderrig- en leerverbetering geslaag het.

Die leerkrag en die leerder in die klaskamer, is die waardevolste klankbord waarteen die effektiwiteit van kurrikulumontwikkeling bepaal kan word - waar die kurrikuluminisiatiewe inslag behoort te vind. Die onderwyser word betrokke by die evalueringproses wanneer hy deur leerdergerigte evaluering vasstel of die leerders die moduledoelwitte bereik het en in welke mate verdere begeleiding nodig is. Hy vervul ook egter die rol van kurrikulumevalueerder wanneer hy bepaal in welke mate hy sukses behaal het met sy onderwysmetodes, media en evalueringstrategieë. In hierdie opsig behoort die leerder betrek te word want indien hulle die gestelde doelwitte, metodes, media en evalueringstrategieë as nie-werkbaar ervaar, behoort die mikrokurrikulum hersien te word.

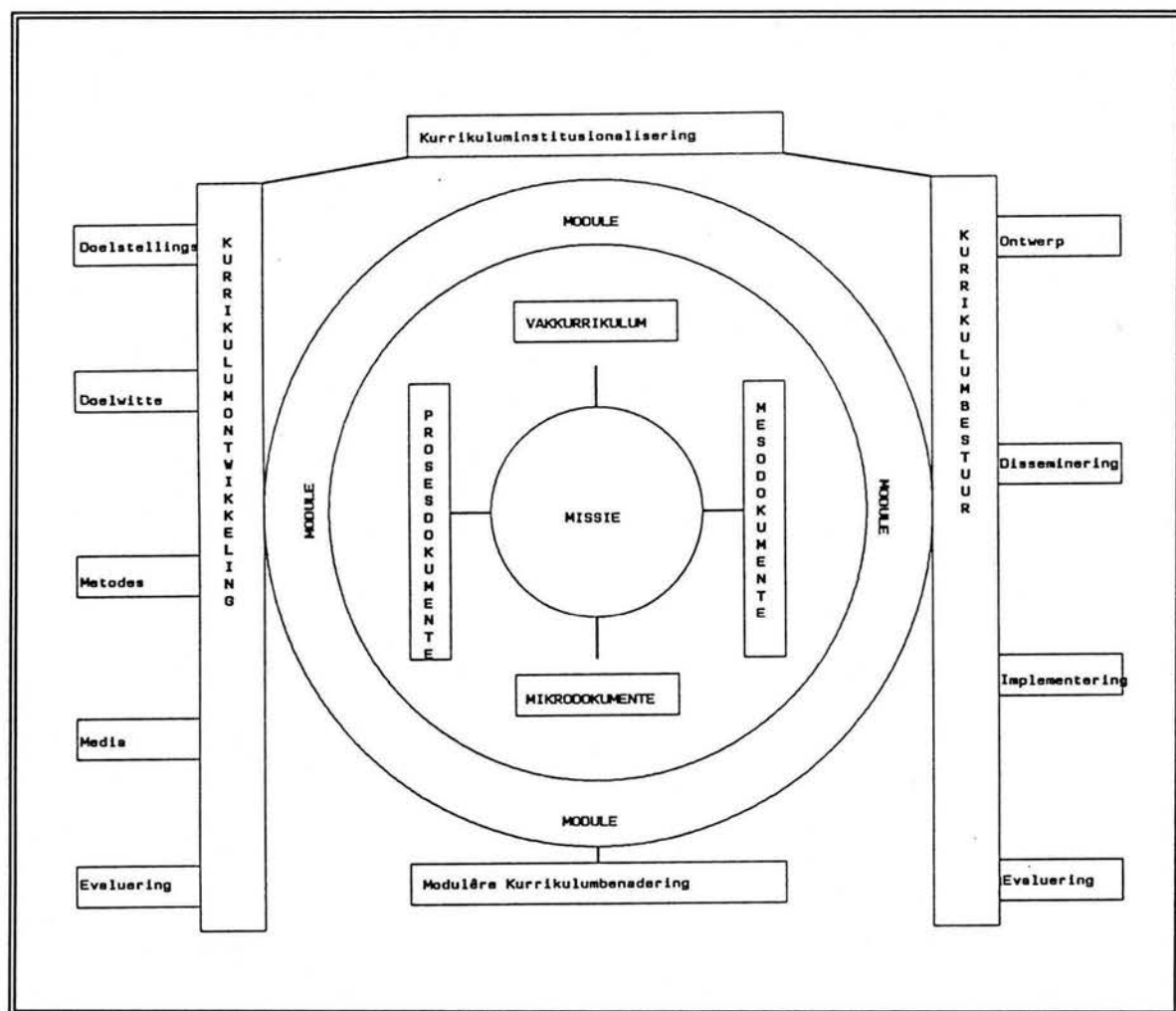
Aangesien die vakhoofde en die kurrikulumkoördineerder verantwoordelikheid aanvaar vir kurrikuluminisiatiewe wat op mesovlak geneem is, is dit ook nodig dat hulle die klaskamer betree. Deur 'n gesamentlike evalueringsoogmerk met onderwysers te loods, kan hulle verdere inisiatiewe neem wat kan lei tot die verbetering van die kurrikulum.

Die skoolhoof bly egter verantwoordelik vir alle aktiwiteite in die skool, so ook vir die ontwikkeling van die kurrikulum. Deur klasbesoek te doen kan hy 'n waardevolle geheelbeeld oor die geslaagdheid van die institusionalisering van die

kurrikulum vorm.

4.6 SINTESE

In hierdie hoofstuk is daar beskryf hoedat 'n skoolkurrikulum deel gemaak kan word van die skoolinstituut. Hierdie proses word deur Taylor (1988:219) gedefinieer as kurrikuluminstitutionalisering, 'n proses wat tot die stabilisering van verandering lei. Volgens hom kan daar eers sprake van institusionalisering wees as verandering die status van vernuwing verloor en deel word van die daaglikse klaspraktyk. Die skoolkurrikulum word eers as deel van die instituut beskou as dit op verskeie kurrikuleringsvlakke ontwikkel word. Hierdie ontwikkelingsproses vereis dinamiese kurrikulumbestuur volgens 'n kurrikulumbenadering wat uniek is aan 'n betrokke skool. Die institusionalisering van 'n skoolkurrikulum kan kortliks deur die volgende diagram toegelig word:

Figuur 4.2: Kurrikuluminstitutionalisering

Volgens figuur 4.2 behels kurrikuluminstitutionalisering die proses van kurrikulumontwikkeling wat met behulp van 'n betrokke kurrikulumbenadering bestuur word. Die institusionaliseringsproses word met behulp van die komponente van kurrikulumontwikkeling, 'n modulêre kurrikulumbenadering en kurrikulumbestuur van die ontwerp-, disseminering, implementering en evalueringsfases voorgestel. Die modulêre kurrikulumbenadering is sentraal geplaas aangesien kurrikuleringshandelinge asook kurrikulumbestuursprosesse tydens die kurrikuleringsfases lei tot die ontwerp en die instandhouding van die skoolmissie, die vakkurrikulum, mesodokumente, mikrodokumente en prosesdokumente. Alle kurrikuleringshandelinge lei uiteindelik tot die skep van 'n module deur die leerder, wat as 'n produk én 'n proses getipeer kan word.

Die ontwikkeling van enige kurrikulum behoort sekere kurrikulumfases, te wete 'n

ontwerp-, disseminering-, implementering- asook evalueringsfase in te sluit. Verskeie funksionaries is egter verantwoordelik om die kurrikulumfases op makro-, meso- en mikrovlakke te bestuur, sodat doeltreffende onderrig en leer uiteindelik in die klaskamer kan plaasvind.

Die skoolhoof behoort op makrovlak 'n klimaat van wedersydse beïnvloeding te skep sodat sy personeel, die ouergemeenskap en vakspesialiste 'n verteenwoordigende skoolmissie kan ontwerp. Met die aanvang van die disseminasiefase is dit die skoolhoof se taak om 'n gunstige klimaat vir verandering te skep en moet hy 'n kommunikasienetwerk vir die institusionaliseringsproses aan die orde stel. Tydens die implementeringsfase is dit van kardinale belang dat hy in voeling met die onderwysers moet bly ten einde ondersteuning, raad en leiding te gee. Die skoolhoof behoort ook in die evalueringsfase betrokke te wees. Deur nou te skakel met die kurrikulumkoördineerder, die standerd- en vakhoofde asook die onderwysers kan hy vasstel in welke mate die skoolmissie en die skooldoelstellings gerealiseer word. Dit noodsaak hom om tydens kurrikulumevaluering betrokke te raak op makro-, meso- en mikrovlakke.

Die kurrikulumkoördineerder vervul tydens al die kurrikulumfases veral die rol van inisieerder aangesien hy al die funksionaries op 'n sistematiese manier betrokke moet maak by die institusionalisering van die kurrikulum. Hy tree onder andere op as bestuurder van 'n kurrikulumspan wat uit die standerd- en vakhoofde bestaan. Die kurrikulumspan vervul onder die kurrikulumkoördineerder se bekwame leiding 'n deurslaggewende rol tydens verskeie kurrikulumfases. Aangesien die kurrikulumspanlede met alle implementeerders kontak het, verrig hulle 'n belangrike klimaatskeppingsfunksie. Dit is in hierdie forum waar die standerd- en vakhoofde hulle kurrikuleringsvaardighede met spesialiskennis kan aanvul, sodat hulle weer op hulle beurt verdere disseminering kan bewerkstellig. Tydens die implementeringsfase bly die kurrikulumkoördineerder in voeling met die onderwysers deurdat die standerdhoofde tydens gereelde kurrikulumspanvergaderings terugvoering gee. Sodoende kan die kurrikulumspan tydige aanpassings maak indien dit nodig is. Tydens die evalueringsfase bepaal die kurrikulumkoördineerder en die vakhoofde gesamentlik die sukses van die implementering van die vakkurrikula. Die kurrikulumkoördineerder is egter ook verantwoordelik om toesig te hou oor die betrokke benadering wat ten opsigte van die ontwikkeling van die kurrikulum gebruik word (byvoorbeeld die modulêre kurrikulumbenadering). Daarom behoort hy gereelde klasbesoek te doen om die effektiwiteit daarvan vas te stel.

Die vakhoofde behoort as vakspecialiste insette te lewer tydens die ontwerp van die skoolmissie en die formulering van die skooldoelstellings. As fasiliteerders ontwikkel hulle met behulp van die vakspanlede die onderskeie vakkurrikula. Hulle teenwoordigheid in die kurrikulumspan stel hulle in staat om te verneem van kurrikulumkwessies wat aandag in die vakspanvergaderings behoort te kry. Die vakhoofde betree die mikrovlak (klaskamer) om 'n proses- en produkevaluering te doen. Sodoende kan hulle waak oor die partikuliere karakters van die onderskeie vakke.

Die skoolhoof en die kurrikulumkoördineerder asook die standerd- en vakhoofde behoort by die institusionalisering van die kurrikulum die onderwyser as die belangrikste kurrikuleringsagent te sien. As finale implementeerder van die kurrikulum is dit hy wat die geslaagdheid van kurrikuluminisiatiewe die beste kan beoordeel. Daarom moet die kanale in die kommunikasienetwerk van die skool hom in staat stel om te enige tyd met die skoolhoof, die kurrikulumkoördineerder, die standerdhoof of die vakhoof in gesprek te kan tree.

Verskeie kurrikulumdokumente behoort in enige kurrikulumbenadering opgeneem te word aangesien bestuursinformasie waarmee die kurrikulum geïmplementeer word, daarmee beskikbaar gestel word aan die funksionaris. In die modulêre kurrikulumbenadering weerspieël die skoolmissie die unieke karakter van die skool; die skooldoelstellings die einddoel van die kurrikulum; die mesodokumente die algemene en besondere doelstellings van die vak asook sekere moduleonderwerpe en die tydskedulering vir die ontsluiting daarvan; die mikrodokumente die moduledoelwitte en die prosesdokumente die onderwysmetodes, media- en evalueringstrategieë wat vir 'n sekere dag se moduledoelwitte beoog word. Die vakkurrikula verskaf aan die onderwysers riglyne wat die ontsluiting van die kurrikuluminhoud van die onderskeie vakke meer doeltreffend kan laat geskied.

Hieruit blyk dat die institusionalisering van 'n skoolkurrikulum gepaard gaan met dinamiese kurrikulumbestuur met behulp van 'n werkbare kurrikulumbenadering.

HOOESTUK VYF**SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS**

	Bladsy
5.1 SAMEVATTING	147
5.2 GEVOLGTREKKING	148
5.2.1 Gevolgtrekkings ten opsigte van die komponente van kurrikulumontwikkeling	148
5.2.2 Gevolgtrekkings ten opsigte van die modulêre kurrikulumbenadering	150
5.2.3 Gevolgtrekkings ten opsigte van kurrikulumbestuur	151
5.3 AANBEVELINGS	151
5.4 MOONTLIKE TERREINE VIR VERDERE STUDIE	152
5.5 SLOT	

HOOFTUK VYF

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1 SAMEVATTING

In hierdie studie is 'n poging aangewend om te beskryf wat nodig is om die proses van kurrikulumontwikkeling in die praktyk (skool- en klaskamervlak) te vestig, of te wel te institusionaliseer.

Enkele faktore wat die praktykmakingsproses van kurrikulumontwikkeling kan beïnvloed, is in sommige skole van die Weskaap geïdentifiseer. Hulle is:

- Strukture en funksionariese wat gebruik word om die kurrikulum te institusionaliseer.
- Die tyd wat onderwysers tot hulle beskikking het vir kurrikulumontwikkeling.
- Personeelwisseling
- Innovasie en verandering
- Die onderrigstyle van onderwysers
- Die kriteria wat aangewend word om die effektiwiteit van 'n kurrikulum te bepaal.

Aangesien bogenoemde faktore die suksesvolle verloop van die kurrikulum kan belemmer, is daar 'n beskrywing gegee van verskeie moontlikhede waarvolgens daar met hulle rekening gehou kan word.

Drie essensies is aangebied om die suksesvolle institusionalisering van 'n skoolkurrikulum moontlik te maak. Die onderskeie essensies, te wete die komponente van kurrikulumontwikkeling; 'n eiesoortige kurrikulumbenadering en die effektiewe bestuur daarvan is breedvoerig toegelig.

Ten opsigte van kurrikulumontwikkeling as 'n proses, is daar gevra in welke mate die onderskeie komponente daarvan kan bydra tot effektiewer onderrig en leer. Elke primêre skool sal egter 'n unieke benadering hê met behulp waarvan die kurrikulumontwikkelingskomponente toegepas word. As voorbeeld is daar gefokus op die modulêre kurrikulumbenadering. Dit is beklemtoon dat daar waarskynlik baie ander benaderings bestaan, en dat daar nooit sprake sal kan wees van 'n

enigste of beste benadering nie.

Die bestuur van die kurrikulum is voorgehou as 'n voorvereiste vir die praktykmaking van kurrikulumontwikkeling. In hierdie verband is die skoolhoof, die kurrikulumkoördineerder, die standerd- en vakhoofde asook die leerders en die ouers se bestuursfunksies tydens die kurrikulumfases toegelig. Slegs as al die vermelde funksionariesse op onderskeie kurrikuleringsvlakke hulle funksies verrig, kan daar sprake wees dat die kurrikulum as deel van die skoolinstituut beskou kan word. Verskeie kurrikulumdokumente wat uniek is aan die modulêre kurrikulumbenadering en waarskynlik sal verskil van dié wat in 'n ander benadering gebruik sal word, is aan die leser voorgehou. Die doel daarvan was om te illustreer watter kurrikulumbestuursinformatie benodig word vir effektiewe kurrikulering. In hierdie opsig is die volgende kurrikulumkomponente en -dokumente toegelig:

- Die skoolmissie en skooldoelstellings, waardeur die einddoel van die skoolkurrikulum voorgestel word;
- Mesodokumente, wat die doelstellings en kerninhoud van 'n vak in elke standerd weerspieël;
- Mikrodokumente, met behulp waarvan die doelwitte vir elke module aangedui word;
- Prosesdokumente, waarop die onderwyser van dag tot dag toepaslike onderwysmetodes, onderwysmedia en evlaueringswyses opneem en
- Vakkurrikula, wat informasie wat na aanleiding van vakvergaderings bedink is en 'n wesenlike invloed op onderrig én leer kan hê, weergee.

Aangesien verskeie funksionariesse op verskeie vlakke met mekaar behoort te skakel, is 'n kommunikasienetwerk vir kurrikuluminstitutionalisering beskryf.

5.2 GEVOLGTREKKINGS

5.2.1 Gevolgtrekkings ten opsigte van die komponente van kurrikulumontwikkeling

- * Enige kurrikulumbenadering sal die algemene komponente van kurrikulumontwikkeling moet insluit te wete doelstelling- en doelwitformulering; die seleksie en ordening van kern- en leerinhoud; die seleksie van relevante onderwysmetodes; die keuse en/of ontwerp van onderwysmedia asook die toepassing van werkbare leerder- en

kurrikulumgerigte evalueringswyses

- * Die primêre skoolfasies is uniek en daarom behoort elke komponent noue aansluiting te vind by die beginsels wat neergelê is vir primêre skool onderwys (kyk paragraaf 3.2.2).
- * Elke komponent lewer 'n besondere bydrae tot onderrig- en leerverbetering. Cawood *et al* (1986:29) beklemtoon ook die rol wat doelstellings in enige kurrikulum speel: Dit dien as rigsgaander by enige poging om die sukses van 'n onderwysonderneming te verseker en enige poging om onderrig te verbeter, dit wil sê enige poging tot onderwysvernuwing. Doelstellings dwing die leerkrag om vrae te stel wat hom sal laat dink wat hy doen en hom dus in staat sal stel om sy optrede didakties te verantwoord. Doelstellings is ook 'n voorvereiste in enige kurrikulum, dus ook die primêre skoolkurrikulum aangesien dit as 'n toetsteen of 'n kriterium dien. Waar die kwaliteit van enige onderwyspoging bepaal moet word, moet daar noodwendig vrae gestel word oor doelstellings, doelnastrewing en doelbereiking.
- * Waar daar tot onlangs grootliks gekonsentreer is op die blote aanleer van feitekennis, is dit al meer die neiging om te stewe na die beheersing van feitekennis deur die verwerwing van sekere vaardighede, konsepte en gesindhede. Die kurrikuluminhoud moet dus voorsiening maak vir die ontwikkeling van die totale kind, en moet dus aandag skenk aan die kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese domeine van menswees. Die kurrikulum behoort ook tred te hou met die eise van die kontemporêre lewe en moet dus aktuele inhoude ook insluit (kyk paragraaf 3.4.3.3).
- * Indien die ordening van kurrikuluminhoude nie lukraak nie, maar volgens die voorgestelde ordeningsbeginsels geskied, sal dit meer betekenisvol vir die leerder wees (kyk paragraaf 3.5).
- * Daar behoort veral twee kategorieë van onderwysmetodes in 'n primêre skoolkurrikulum opgeneem te word: "... methods telling them all they need to know" en "... methods helping them to find out for themselves" (Rowntree 1978:93-94).
- * Ten opsigte van mediaseleksie kan veral die moduledoelwit, sekere eienskappe van leerlinge, die leerinhoud, asook sekere media eienskappe as kriteria aangewend word. Media behoort dus met 'n groot omsigtigheid gekies te word sodat dit 'n positiewe invloed op onderrig en leerverbetering kan hê. Daar is ook tot die gevolgtrekking gekom dat geen enkele medium die geskikste is of voldoen aan al die vereistes wat deur 'n sekere onderrigleersituasie gestel word nie. Die aanwending van 'n verskeidenheid van media is gewens. Enige kurrikulum behoort voortdurend beoordeel te

word sodat daar vasgestel kan word of die einddoel bereik word. Daarvoor is kontekstuele evaluering op verskeie vlakke nodig. Op makrovlak behoort die skoolkurrikulum in sy geheel geëvalueer te word. Op mesovlak is dit gewens dat die geslaagdheid van die onderskeie vakkurrikula beoordeel word. In die klassituasie is dit egter van belang om te bepaal of doelwitte, metodes, media en evalueringstrategieë aansluiting gevind het by die betrokke leerders se vermoëns en behoeftes.

- * Ook die leerders behoort op 'n deurlopende mate geëvalueer te word om vas te stel in welke basis hulle die doelwitte bereik het. Dit kan óf deurlopend óf opsommend geskied. Dié twee evalueringstipes is egter baie relatief ten opsigte van mekaar. Indien die leerkrag na elke doelwit vasstel of dit bereik is, kan dit ook as summatiewe evaluering beskou word, aangesien dit opsommend na elke doelwit plaasvind. Indien die onderskeie doelwitte telkens oor die ganse module heen geëvalueer word volgens die mate waarin hulle bereik is, kan daar gepraat word van formatiewe evaluering, aangesien evaluering in die konteks van 'n module op 'n deurlopende basis plaasgevind het.

5.2.2 Gevolgtrekkings ten opsigte van die modulêre kurrikulumbenadering

- * Dit is duidelik dat die modulêre kurrikulumbenadering nie onbekende komponente insluit nie. Hierdie benadering is bloot 'n proses waarvolgens daar op primêre skoolvlak gekurrikuleer kan word. Die waarde daarvan lê opgesluit in die feit dat dit 'n werkbare kurrikuleringswyse is wat weliswaar al die komponente van gefundeerde kurrikulumontwikkeling insluit:
- * Deur die skoolmissie en skooldoelstellings word die einddoel van die skoolkurrikulum weerspieël. Die mesodokumente stel die onderskeie leerareas (vakke) se algemene doelstellings, die besondere doelstellings vir elke standerd asook 'n tydskedulering vir die ontsluiting van modules voor. Mikrodokumente word aangewend om deur middel van moduledoelwitte die kurrikuluminhoud (basiese feite, vaardighede, konsepte en gesindhede) wat vir elke module beoog word, aan die onderwyser, leerder en ouer beskikbaar te stel. Geskikte onderwysmetodes, onderwysmedia en evalueringstrategieë met behulp waarvan die onderwyser die kurrikuluminhoud effektief wil ontsluit, word in prosesdokumente opgeneem. Informasie wat tydens vakvergaderings deur vakspanlede bedink is en wat tot effektiewer onderrig en leer kan lei, word in die onderskeie vakkurrikula opgeneem.

- * Die uniekheid van die modulêre kurrikulumbenadering lê opgesluit in die tipe kurrikulumdokumente wat gebruik word, asook die sinsamehang wat daar tussen hulle bestaan. Die somtotaal van al die moduledoelwitte van die onderskeie modules lei uiteindelik tot die algemene doelstellings van die onderskeie leerareas terwyl die uiteindelijke bereiking van die algemene vakdoelstellings sal bydrae tot die realisering van die skooldoelstellings asook die skoolmissie.
- * Alhoewel die modulêre kurrikulumbenadering homself in verskeie primêre skole in die Weskaap as 'n werkbare kurrikuleringswyse bewys het, kan daar nie aanspraak gemaak word daarop dat dit die enigste of noodwendig beste benadering is nie.

5.2.3 Gevolgtrekkings ten opsigte van kurrikulumbestuur

- * In die beskikbare literatuur oor die praktykmaking van kurrikulumontwikkeling word daar deurgaans melding gemaak dat alle onderwysers in die skool betrokke moet wees by die proses van kurrikulumontwikkeling en bestuur.
- * Onderwyserinspraak tydens al die kurrikulumfases, te wete die kurrikulumontwerp-, disseminering-, implementering- en evalueringsfase lei tot effektiewer kurrikulering.
- * 'n Kurrikulumkoördineerder en 'n kurrikulumspan, bestaande uit die standerd- en vakhoofde, is nodig vir die gereedmaking van gebruikers van die nuwe of hersiene kurrikulum.
- * Die skoolhoof se rol in die skep van 'n gunstige klimaat vir die institusionalisering van 'n skoolkurrikulum is deurslaggewend.

5.3 AANBEVELINGS

In die lig van die voorafgaande hoofstukke word die volgende aanbevelings gemaak:

- * Die nodige kundigheid en opleidingsprogramme ten opsigte van kurrikuluminstitutionalisering moet ontwikkel word en in kurrikula vir die opleiding van primêre skoolonderwysers opgeneem word.
- * Kurrikulumontwikkeling as vak sal daartoe bydra dat aspirant-onderwysers beter toegerus is vir die praktyk aangesien die interne ontwikkeling van kurrikula op primêre skoolvlak al hoe meer realiseer.

- * Die rol van onderwysersentrums kan uitgebou word indien 'n aantal indiensopleiers aangestel word met die uitsluitlike taak om onderwysers op te lei in kurrikuleringsvaardighede.
- * Konsultasiedienste kan in die privaatsektor in die lewe geroep word om skole by te staan met kurrikulumontwikkelingsprogramme. Sulke dienste kan op 'n rondreisende basis saamgestel word sodat hulle toeganklik sal wees vir baie skole.
- * Superintendente van Onderwys behoort kennis te neem van die teorie van kurrikulumontwikkeling sodat hulle die legitimiteit van kurrikulumbenaderings wat in skole gevolg word, deeglik kan evalueer.
- * Primêre skole kan kurrikulumkoördineerders op departementshoofvlak aanstel sodat die kurrikulumontwikkelingsproses bestuur word en nie op 'n ad hoc basis bedryf word nie.

5.4 MOONTLIKE TERREINE VIR VERDERE STUDIE

Uit die studie het die volgende terreine geblyk as areas waarin verdere studie onderneem kan word:

- * 'n Empiriese evaluering van die bydrae wat 'n modulêre kurrikulumbenadering tot onderrig- en leerverbetering kan hê.
- * Die evaluering van kurrikulumkonsultasiedienste in ander lande en 'n ontwerp van 'n werkbare model daarvan vir Suid-Afrika.
- * 'n Onderzoek na kurrikuleringspraktyke in verskillende gemeenskappe.

5.5 SLOT

Indien die effek van kurrikulumontwikkeling merkbaar is in die klaskamer, blyk die proses die moeite werd te wees. Die opleiding van kurrikulumspesialiste is egter 'n voorvereiste vir kurrikuluminstitutionalisering aangesien die proses deur kundige agente bestuur moet word. Geen twee skole sal egter hulle skoolkurrikula op dieselfde wyse kan institutionaliseer, nie soos wat blyk uit die volgende Romeinse gesegde:

"Si duo idem faciunt non est idem"

(As twee persone dieselfde ding doen, is dit nie dieselfde nie.)

BRONNELYS

- AFRICA, A.S. (1986) Personeelontwikkeling in media-onderwys in die primêre skool. Ongepubliseerde M.Ed.-tesis. Universiteit van Stellenbosch.
- AUSUBEL, D.P. (1968) Education Psychology. New York : Holt.
- BAUME, A.D. en JONES, B. (1974) Education by Objectives. London : Nelpress.
- BIESENBACH, G.B. (1988) Organisasie - klimaatskepping as bestuurstaak van die skoolhoof in skole onder die Kaaplandse Departement van Onderwys. M.Ed.-tesis. Universiteit van Stellenbosch.
- BLOOM, B.S. (1956) Taxonomy of Educational Objectives : The Classification of Educational Goals. Handbook I : Cognitive Domain. New York : David McKay.
- BRANDT, R.S. and TYLER, R.W. (1983) "Goals and Objectives" A.S.C.D. Yearbook.
- BRAY, A.F. (1979) "Evaluating and Selecting programs for gifted, talented students". NASSP Bulletin.
- BRIEL, R.M. (1983) Media - eienskappe as 'n faktor in Mediaseleksie. D.Ed.-proefskrif, R.A.U.
- BRUNER, J.S. (1966) Toward a Theory of Instruction. Cambridge, M.A. : Harvard University Press.
- BUTLER, F.A. (1966) The improvement of teaching in secondary schools. Chicago : University of Chicago Press.
- CALITZ, L.P. (1982) Die Kurrikulum : 'n Handleiding vir dosente en onderwysers. Pretoria : Butterworth.

- CALITZ, L.P., STEYN, I.N. en VAN DER WESTHUIZEN, P.C. (1980) Die strukturele Komponente van 'n les. Potchefstroom : Pro Rege.
- CARL, A.E. (1987) "Die onderwyser se rol in kurrikulumontwikkeling - implementeerder of ontwikkelingsagent." Die Unie, Mei 1987:298-300; Junie (1987)
- CARL, A.E. Maart (1986) Onderwyserbetrokkenheid by Kurrikulumontwikkeling in sekondêre skole in die R.S.A. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.
- CARL, A.E., VOLSCHENK, A.d'l., FRANKEN, M.J., EHLERS, R., KOTZE, J.C.G., LOUW, N., VAN DER MERWE, C.R. (1988) Kurrikulumontwikkeling in die primêre skool - 'n Modulêre benadering. Pinelands : Maskew Miller Longman.
- CAWOOD, J., MULLER, F.B., SWARTZ, J.F.A. (1982) Grondbeginsels van die Didaktiek. Goodwood : Nasou Bpk.
- CAWOOD, J., STRYDOM, A.H., VAN LOGGERENBERG, N.T. (1980) Doeltreffende Onderwys. Goodwood : Nasou Bpk.
- COETZEE, J.C. (1982) "Kurrikulering". Onbepubliseerde H.O.D. - Klasaantekeninge, Universiteit van Stellenbosch.
- CONRADIE, S.M. Maart (1984) Leierskapontwikkeling binne klas- en vakverband by leerlinge in sekondêre skole. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.
- CONSULTATIVE COMMITTEE ON THE CURRICULUM. (1983) Primary Education in the Eighties. Edinburgh : CCC.
- DAVIES, I.K. (1976) Objectives in Curriculum design. Berkshire, England : McGraw-Hill Book Company (UK) Limited.
- DE CORTE, E. (1981) Beknopte Didaxologie. Groningern : Wolters-Noordhof.

- DE VILLIERS, G. (1985) Die Inspekteur (Superintendent) van Onderwys as Onderrigleier - 'n prioriteitsbepaling, taakanalise en 'n operasionele model vir funksionering. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE. (1986) The Curriculum from 5 to 16. London : HMSO.
- DOLL, R.C. (1978) Curriculum Improvement : Decision Making and Process. Bonton : Allyn and Bacon Inc. Fourth Edition.
- GAGNÉ, R.M. (1970) Learning Theory, Educational Media, and Individual instruction. ERIC Reports, EM 008088.
- GALL, M.D. (1981) Handbook for Evaluating and Selecting Curriculum Materials. Boston : Allyn and Bacon Inc.
- GERLACH, V.S. & ELY, D.P. (1971) Teaching and Media. A Systematic Approach. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- GILLET, M. (1973) Educational Technology toward demystification. Scarborough : Prentice Hall.
- HAT. (1977) Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal. Johannesburg : Perskor.
- HATTINGH, C.R. (1989) Kurrikulumdisseminasie as 'n kritiese fase binne effektiewe kurrikulumontwikkeling. M.Ed.-verhandeling, Universiteit van Stellenbosch.
- HEIDT, E.U. (1980) Differences between media and differences between learners : Can we relate them? Instructional Science, Vol. 9(4), 365-391.
- HERRON, M. (1971) On teacher perception and curricular innovation. Curriculum Theory Network, Monograph Supplement.
- HOLMAN, E.L. (1980) The School Ecosystem in Foshay, A.W. (editor) : Considered Action for Curriculum Improvement. Alexandria : ASCD.

- HOYLE, E. (1972) Creativity in the school. Unpublished paper given at O.E.C.D. Workshop on Creativity of the school at Estoril, Portugal.
- JANSEN, C.P. (1984) 'n Model van 'n Kurrikulumsentrum vir die R.S.A. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Pretoria.
- JORDAAN, V. (1989) Kurrikulumontwikkeling vir onderwyseropleiding aan Kaaplandse Onderwyskolleges. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.
- JOYCE, B. en WEIL, M. (1980) Models of teaching. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall, incorporated.
- KELLY, A.V. (1977) The curriculum : Theory and Practice. London : Harper and Row.
- KEMP, J.E. (1977) Instructional Design. A plan for unit and course development. Belmont : Fearon - Pitman Publishers Inc.
- KOMITEE VAN ONDERWYSDEPARTEMENTSHOOFDE (1991) Besprekingsdokument: 'n Kurrikulummodel vir onderwys in Suid-Afrika. Pretoria : Departement Produksie, UNISA, November.
- KRATHWOHL, D.R. (1964) Taxonomy of Educational Objectives : The classification of Educational Goals. Handbook II : The Affective Domain. New York : David McKay.
- KRÜGER, R.A. (1980) Beginnels en Kriteria vir Kurrikulumontwerp. Pretoria : H.A.U.M.
- KURRIKULUMKOMITEE VIR SENIOR PRIMêRE ONDERWYS (1991) Besprekingsdokument: 'n Kurrikulum vir die Senior Primêre fase.
- MAC DONALD, B. and RUDDOCK, J. (1971) Curriculum research and development projects : Barriers to success. British Journal of Educational Psychology, p. 41; 148-154.

- MARLY, G. (1970) Psychology for effective teaching. New York : Holt.
- McCOLLUM, J.A. (1978) "Ah hah!". Santa Monica, California : Goodyear Publishing Company, Incorporated.
- MILSTEIN, M.M. (1980) Schools, Conflict and Change. New York : Teachers College Press.
- MOSTERT, J.M. (1985) Situasi-analise en die bepaling van doelstellings vir vakkurrikula. RGN-verslag.
- MOSTERT, J.M. (1986) 'n Model vir Prosedures in Kurrikulumnavoring en -ontwikkeling vir die RSA. RGN-Projek.
- NATIONAL CURRICULUM COUNCIL. (1990) Curriculum Guidance Series 3. The whole curriculum. NCC.
- OOSTHUIZEN, S.P.J. & PARK. T. (1986) Vand Oudivisuele Onderwys na Onderwystegnologie. Die Unie, Augustus.
- PARK, T. (1981) Die vakhoof en Onderwysvernuwing. Die Unie, Mei.
- PIRSIG, R.M. (1977) Zen and the art of motorcycle maintenance. Londen : Transword Publishers.
- PRATT, D. (1980) Curriculum : Design and Development. New York : Harcourt Brace Jovanovich Inc.
- RGN-ondersoek na die onderwys. Julie (1981) "Verslag van die werkkomitee insake Kurrikulering. Pretoria.
- RGN-WERKSDOKUMENT (1984) Kurrikulering vir Hoogbegaafde Leerlinge. Konsepverslag van Werkkomitee. Deel I. Pretoria.
- ROMISZOWSKI, A.J. (1977) The selection and use of Instructional Media. Third Impression. London Kogan Page.

- ROWNTREE, D. (1978) Educational Technology in Curriculum Development. London : Harper and Row Publishers.
- RUDDOCK, J. (1973) Dissemination in Practice. Cambridge Journal of Education, 3, 143-158.
- SAYLOR, J.G. en ALEXANDER, W.M. (1974) Planning Curriculum for Schools. U.S.A. : Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- SCHMIDT, J.W. (1987) The Leader's Role in Strategic Planning in Simerly R.G. (editor) : Strategic Planning and Leadership in Continuing Education. San Francisco : Jossey - B ass. Publishers.
- SCHRAMM, W. (1977) Big media little media. Beverly Hills : Sage Publications.
- SERGIOVANNI, T.J. (1984) Handbook for Effective Department Leadership. London : Allyn and Bacon, Inc.
- SKEEL, D.J. and HAGEN, O.A. (1971) The Process of Curriculum Change. Pacific Palisades : Goodyear Publishing Company, Inc.
- SKILBECK, M. (1984) Evaluating the Curriculum in the Eighties. London : Hodder and Starghton.
- SMIT, M.J. (1989) 'n Kurrikulum vir aanvanklike onderwysersopleiding in onderwysmediakunde. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.
- SÖHNGE, W.F. (1986) Kurrikulering. Studiegids vir B.Ed. Studente. Pretoria : UNISA.
- SÖHNGE, W.F. en DRECKMEYR, M. (1983) Kurrikulering (B.Ed.) Studiegids vir B.Ed.-studente. UNISA. Muckleneuk, Pretoria.
- STENHOUSE, L. (1976) An introduction to curriculum research and development. London : Heineman Educational Books Ltd.
- STEYN, I.N. (1982) Onderrig-leer as wyse van opvoeding. Pretoria : Butterworth.

- STONE, H.J.S. (19?) Die aard en struktuur van die skool. Pretoria : H & R-Academica (Edms) Bpk.
- TABA, H. (1962) Curriculum Development : Theory and Practice. New York : Harcourt, Brace and World Inc.
- TANNER, D. en TANNER, L. (1975) Curriculum Development : Theory and Practice. New York : MacMillan Publishing Company Inc.
- TAYLOR, C.A. (1988) 'n Algemene model vir die implementering van 'n onderwysverandering. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde. volume 8, no. 3, 217-225.
- THORNDIKE, R.L. (1973) Reading Comprehension Education in Fifteen Countries. New York : John Wiley & Sons, Inc.
- TYLER, R.W. (1973) Basic principles of curriculum and instruction. Chicago : University of Chicago Press.
- VREY, J.D. (1979) Die opvoedeling in sy selfaktualisering. Pretoria : Universiteit van Suid-Afrika.
- WALTERS, S.W. (1978) The design of a Theoretical Model for the construction of a Curriculum for Physical Science. Ph.D.-thesis, University of Cape Town.
- WARWICK, D. (1975) Curriculum Structure and Design. London : University of London Press Ltd.
- WHEELER, D.K. (1976) Curriculum Process. London : Hodder and Starghton.
- WILES, J. en BONDI, J.C. (1984) Curriculum Development : A Guide to Practice. Columbus : Charles E. Merrill Publishing Company.
- ZAIS, R.S. (1976) Curriculum principles and foundations. New York : Harper and Row.
- ZIMMERMANN, W. en FLENSBERG, K. (1977) Van der Currikulum-theorie zur Unterrichtsplanung. Paderborn : Schöningh.

BYLAE A

**VRAELYS OM ENKELE FAKTORE WAT DIE INSTITUERING VAN
'N KURRIKULUMONTWIKKELINGSPROGRAM IN DIE PRIMêRE
SKOOL KAN BEÏNVLOED, TE BEPAAL**

VRAELYS OM ENKELE FAKTORE WAT DIE INSTITUERING VAN 'N KURRIKULUMONTWIKKELINGSPROGRAM IN DIE PRIMêRE SKOOL KAN BEÏNVLOED, TE BEPAAL

Item Een

Die klaskamersituasie behoort te dien as die klankbord waarteen die effektiwiteit van 'n kurrikulumontwikkelingsprogram gemeet word.

JA/NEE

Item Twee

Sekere strukture en funksionaries soos byvoorbeeld die vakhoof, die standerdhoof en 'n kurrikuleringspan is noodsaaklik om 'n kurrikuleringsprogram van stapel te stuur.

JA/NEE

Item Drie

Kurrikulumontwikkeling maak besondere aanspraak op die onderwyser se tyd.

JA/NEE

Item Vier

Wanneer leerkragte van standerdgroep tot standerdgroep verskuif, vind hulle dit moeilik om 'n ander kollega se kurrikuleringswerk te interpreteer.

JA/NEE

Item Vyf

Die kurrikulumontwikkelingsprogram moet inhoud bevat om 'n geskikte klimaat te skep waarin kurrikulering geskied.

JA/NEE

Item Ses

'n Kurrikulumontwikkelingsprogram moet plek maak vir individuele onderrigstyle van personeellede.

JA/NEE

C.R. VAN DER MERWE

1990-10-26